

Monica Seland

Det moderne barn og den fleksible barnehagen

En etnografisk studie av barnehagens
hverdagsliv i lys av nyere diskurser
og kommunal virkelighet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, desember 2009

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Norsk senter for barneforskning (NOSEB)



NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Norsk senter for barneforskning (NOSEB)

© Monica Seland

ISBN 978-82-471-1931-0 (trykt utg.)

ISBN 978-82-471-1932-7 (elektr. utg.)

ISSN 1503-8181

Doktoravhandlingar ved NTNU, 2009:258

Trykket av NTNU-trykk

FORORD

Arbeidet frem mot denne avhandlingen har vært en lærerik prosess der mange miljøer og personer på ulike måter har bidratt og hatt betydning. Ingen personer er glemt, selv om ikke alle kan nevnes med navn i dette forordet.

Jeg vil starte med å rette en stor takk til barnehagen som åpnet dørene, og lot meg gå inn og ut av deres hverdagsliv i flere måneder. Jeg fikk være med på alt jeg ønsket, og alle var positive og imøtekommende i forhold til mine henvendelser. Dette til tross for en travel hverdag, og at de hadde drevet etter denne type baseorganisering i forholdsvis kort tid. De ansatte måtte derfor finne sine egne løsninger på de utfordringene de møtte til daglig, de var pionérer på feltet, og hadde liten mulighet til å støtte seg på andres erfaringer. Allikevel stilte de seg tilgjengelige for forskerens blikk. Dette krever mot og vilje til åpenhet, og på den måten har barnehagen vist et samfunnsansvar, slik at nye praksiser kan analyseres og skape innsikt og kunnskap i et felt i endring. Derfor: Takk til alle dere i ”Planeten barnehager”, og en spesiell takk til barn og ansatte i ”Sola barnehage”, som delte hverdagslivet sitt med meg.

Dette PhD-prosjektet inngår som en del av det tverrfaglige prosjektet *Det moderne barn og det fleksible arbeidsmarked. Institusjonalisering og individualisering av barn i lys av endringer i velferdsstaten*, utviklet av Norsk senter for barneforskning (NOSEB) og Institutt for sosiologi og statsvitenskap (ISS) ved NTNU i Trondheim. Prosjektet er finansiert av Norges Forskningsråd, og prosjektperioden var fra 2004 til 2009. Leder for Norsk senter for barneforskning, Anne Trine Kjørholt, og professor Jens Qvortrup har vært prosjektledere. Anne Trine Kjørholt var også min hovedveileder. Jeg vil her få rette en stor takk til deg, Anne Trine, for god veiledning, spennende diskusjoner, og for å ha støttet og oppmuntret meg underveis. Jeg vil også takke Eva Gulløv, min biveileder fra DPU, København, som har lest og kommentert og gitt meg rask respons på mine tekster, og aktivt støttet meg hele veien.

Gjennom å være en del av prosjektgruppen til *Det moderne barn og det fleksible arbeidsmarked*, har jeg fått delta i nasjonale og internasjonale nettverkssamlinger, og blitt utfordret til å se barnehagens hverdagsliv i en større politisk og diskursiv kontekst. Dette har vært med på gjøre studien kompleks, men også svært relevant og samtidsorientert. Et seks måneders langt opphold ved Queensland University of Technology, Australia, var også

verdifullt i forhold til å få et utvidet perspektiv på kvalitetssikring og barnehagen som læringsarena.

Jeg vil gjerne få takke alle mine kollegaer på NOSEB for et godt, spennende og tverrfaglig arbeidsmiljø gjennom nesten fire år. Takk til dere alle, og en særlig takk til mine stipendiatkollegaer som har lyttet til mine fortellinger om opp- og nedturer! Og en helt spesiell takk til Birgitte Johansen, stipendiat på samme prosjekt, som gjennom sin store kunnskap på feltet, sine spennende refleksjoner og gode innspill har hjulpet meg videre når jeg har stått fast. Jeg har også vært så heldig å være medlem av et PhD-nettverket for norske barn- og barndomsforskere. Med ulikt fokus har vi møttes til faglig og sosialt samvær. Takk for utfordrende og spennende diskusjoner, damer!

Jeg vil også få rette en stor takk til min arbeidsgiver, Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH), som gav meg mulighet til å ta denne utfordringen gjennom sin velvillige tilrettelegging av min arbeidssituasjon, og til alle mine kollegaer her som tok varmt imot meg da jeg kom tilbake. Og takk til deg, Ingvild, stipendiat og kollega, som jeg har diskutert felles erfaringer fra feltarbeid, livet og utfordringer som stipendiat med.

Og jeg hadde hatt et kjedelig liv disse årene uten min nære familie og gode venner, - og ikke minst venninner (!), som stadig har vist interesse for et prosjekt bestående av nyanser og detaljer som ingen utenom fagfeller kan forventes å synes være særlig interessant. Og som alltid har hatt troen på at jeg en dag skal bli ferdig, og som har støttet og heiet på meg i fire år.

Helt til slutt vil jeg få takke Sofie og Jakob som har gitt meg mange gode klemmer underveis, og som tok utfordringen og flyttet til Australia for et halvt år. Det gav oss et spennende innblikk i en annen skole- og barnehagekultur enn den norske. Men uten deg, Oscar, hadde jeg nok ikke gjennomført dette. Du har støttet og oppmuntret meg, lyttet til mine gledesutbrudd og mine frustrasjoner, og gjennom diskusjonene med deg har jeg lært mye, holdt beina på jorda, og fått mot til å fortsette. Takk.

Monica Seland

Trondheim, juli 2009

INNHALDSFORTEGNELSE

INNLEDNING: AKTUALISERING OG PROBLEMSTILLING	7
Barnehagesektoren i endring.....	7
Prosjektet: ”Det moderne barn og det fleksible arbeidsmarked”	11
Problemstilling	14
Å konstruere og avgrense et felt.....	16
Avhandlingens oppbygning.....	19
DEL 1: SITUERING AV STUDIEN	21
KAPITTEL 1: NYLIBERALISME OG NEW PUBLIC MANAGEMENT	21
Nyliberalisme	22
New Public Management	25
<i>Brukerperspektivet</i>	26
<i>Kvalitet</i>	28
<i>Tonivåorganisering</i>	29
<i>Konsernorganisering og kontrakter</i>	30
<i>Avprofesjonalisering</i>	31
KAPITTEL 2: DET BARNEHAGEPOLITISKE FELTET	34
Noen kjennetegn ved den ”tradisjonelle” norske barnehagen.....	34
Nye tendenser i norsk barnehagepolitikk	37
<i>Den fleksible og brukertilpassede barnehagen</i>	38
<i>Barnehagen som fundament for skolen</i>	41
<i>Barnehagen som demokrati- og dannelsingsarena</i>	46
En ny barnehage?	49
DEL 2: TEORETISKE PERSPEKTIV	53
KAPITTEL 3: NYERE BARNEFORSKNING.....	53
KAPITTEL 4: DISKURS SOM FORSKNINGSPERSPEKTIV	58
Virkeligheten som sosialt konstruert.....	58
Diskurser	59
<i>Mening, sannhet, virkelighet</i>	59
<i>Makt og styring</i>	62
<i>Mulighetsrom og subjektposisjoner</i>	65
KAPITTEL 5: BARNEHAGEN I ET INSTITUSJONSPERSPEKTIV	68
Institusjonens overordnede mål.....	69
Ansatte og innsatte	71
Institusjonell orden.....	76

Individ og gruppe	80
KAPITTEL 6: BARNEHAGEN SOM FYSISK ROM.....	82
Arkitekturens muligheter og begrensninger	82
Barnehagen som ”sted” i et pedagogisk perspektiv	84
Barnehagen med rom for det ”private”	87
DEL 3: METODISKE REFLEKSJONER OG BESKRIVELSE AV DET	
ETNOGRAFISKE FELTET	92
KAPITTEL 7: METODISKE REFLEKSJONER	92
Refleksivitet, nærhet og distanse.....	93
Adgangsprosessen	96
<i>Den uformelle adgangsprosessen.....</i>	<i>97</i>
Feltarbeid og forskerrolle	99
<i>Feltarbeidets varighet</i>	<i>99</i>
<i>Deltagende observatør</i>	<i>100</i>
<i>Feltnotater.....</i>	<i>102</i>
<i>Innsamling av interne dokumenter, lister og skjemaer fra barnehagen</i>	<i>102</i>
<i>Etiske overveielser ved feltarbeid i barnehage</i>	<i>103</i>
Planlagte samtaleintervju med barn og ansatte	106
<i>Gruppesamtaler.....</i>	<i>108</i>
<i>Samtaleintervjuene med barna.....</i>	<i>109</i>
<i>Samtaleintervjuene med de ansatte</i>	<i>112</i>
<i>Etiske overveielser ved samtaleintervjuer.....</i>	<i>113</i>
Bearbeiding, tolkning og analyse av datamaterialet.....	114
<i>Transkribering og anonymisering.....</i>	<i>115</i>
<i>Tolknings- og analyseprosessen.....</i>	<i>116</i>
Troverdighet og bekreftbarhet.....	119
KAPITTEL 8: BESKRIVELSE AV BARNEHAGESEKTOREN I TRONDHEIM KOMMUNE	122
Tonivåorganisering og lederavtaler.....	122
Bemanning og gruppestørrelser i barnehagene	124
Brukerperspektiv på kvalitet i kommunens barnehager.....	126
Økonomisk situasjon og sykefravær	127
Nye fleksible basebarnehager.....	128
KAPITTEL 9: PRESENTASJON AV FELTBARNEHAGEN	129
<i>Planeten barnehager.....</i>	<i>129</i>
<i>Sola barnehage.....</i>	<i>130</i>

DEL 4: ANALYSE AV DATAMATERIALET	135
KAPITTEL 10: ANALYSE AV ET KOMMUNALT PLANDOKUMENT OM BARNEHAGER.....	135
Bakgrunn og intensjon	136
Begrepene ”fleksibilitet” og ”bruker” i dokumentet	138
Økonomi.....	139
Barns rett til medvirkning: valgfrihet og selvstendighet.....	143
Lek og læring	148
KAPITTEL 11: ENDREDE RAMMEVILKÅR OG ARBEIDSOPPGAVER.....	152
Institusjonelle rammer.....	152
<i>Dagsrytme, kjernetid og frilek.....</i>	<i>152</i>
<i>Bemannings situasjonen.....</i>	<i>155</i>
<i>Informasjonsflyt.....</i>	<i>159</i>
<i>Praktisk organisering og koordinering i en fleksibel barnehage.....</i>	<i>162</i>
Endring av arbeids- og ansvarsoppgaver	166
<i>Fra styrer til kommunal enhetsleder</i>	<i>167</i>
<i>Baselederens nye oppgaver.....</i>	<i>172</i>
<i>Assistentens nye posisjon og handlingsrom</i>	<i>177</i>
<i>Sentral styring og brukertilpasning.....</i>	<i>182</i>
KAPITTEL 12: HVERDAGSLIV I EN FLEKSIBEL BASEORGANISERT BARNEHAGE.....	185
Hverdagsliv i Sola barnehage.....	185
Utenfor kjernetiden: Rasjonell drift morgen og ettermiddag	189
<i>Lav bemanningstetthet.....</i>	<i>189</i>
<i>Praktisk organisering.....</i>	<i>191</i>
<i>Stengte spesialrom.....</i>	<i>193</i>
<i>Fleksibilitet, valgfrihet og en økonomisk rasjonalitet.....</i>	<i>195</i>
Utetid.....	197
Kjernetiden	199
<i>Tiden på rommene – romtiden</i>	<i>200</i>
<i>Spesialrom og den nye læringsdiskursen</i>	<i>209</i>
<i>Barnehagen som fundament for skolen</i>	<i>212</i>
<i>Spesialrom og lærelystne barn?.....</i>	<i>214</i>
<i>Bevegelse og stillesitting i lys av ideen om barns medvirkning</i>	<i>217</i>
Stram tidsstruktur og spontanitet.....	219
KAPITTEL 13: VALGFRIHET I BARNEHAGEN?.....	224
Beskrivelse av Barnemøtets utforming og intensjon.....	224
Lotteri og fleksible barn	228
Når en ikke får det en ønsker seg	233
Rullering mellom rommene	236
Å velge, og ta konsekvensen av valget	240
Når noen ikke har lyst til å velge.....	244

Noen barns stemmer om Barnemøtet	248
DEL 5 AVSLUTNING	254
KAPITTEL 14: OPPSUMMERING OG DISKUSJON	254
Noen perspektiv og implikasjoner.....	254
<i>NPM, avprofesjonalisering og barns muligheter</i>	254
<i>Kjernetidspedagogikk, formelle læringsaktiviteter og lek</i>	257
<i>Fleksibilisering av barnehagen</i>	259
<i>Barnehagen som Basar</i>	263
<i>Barnehagekvalitet</i>	265
Kunnskapsutvikling i studien	269
Studiens overføringsverdi	270
Videre forskning.....	272
Litteratur.....	275
Vedlegg 1: Godkjenning av prosjektet hos personvernombudet (NSD).....	284
Vedlegg 2: Brev til ansatte i barnehagen	285
Vedlegg 3: Brev til foreldre og foresatte i barnehagen	287
Vedlegg 4: Samtaleguide for de planlagte samtalene med barna.....	289
Vedlegg 5: Samtaleguide for de planlagte samtalene med de ansatte.....	290

Innledning: aktualisering og problemstilling

Barnehagesektoren i endring

“A great change is coming over childhood in the world’s richest countries. Today’s rising generation is the first in which a majority are spending a large part of early childhood in some form of out-of-home child care. At the same time, neuroscientific research is demonstrating that loving, stable, secure, and stimulating relationships with caregivers in the earliest months and years of life are critical for every aspect of a child’s development. Taken together, these two developments confront public and policymakers in OECD countries with urgent questions.” (Adamson 2008:1)

Dette sitatet, hentet fra innledningen til Unicefs rapport *The child care transition* fra 2008, beskriver den utfordringen vestlige land står overfor når det gjelder å skape god omsorg, dvs. både nær, stabil og stimulerende, for små barn i institusjoner, siden dette nå er blitt en viktig arena hvor svært mange barn tilbringer stadig mer av sin tid.

Også her i Norge har situasjonen i barnehagesektoren endret seg i løpet av de siste 10 årene, fra et dyrt barnehagetilbud for ca 60 % av alle barn mellom 1-5 år i 1998, og til 2009, hvor barnehageplass har blitt innført som en rettighet for alle barn til en betydelig lavere kostnad. Tall fra Statistisk sentralbyrå¹ viser at i desember 2008 gikk 262.000 barn i norske barnehager, noe som utgjør i overkant av 87 % av barna i alderen 1-5 år. Av disse hadde over 89 % heldagsplass, dvs. at de hadde mulighet til å være i barnehagen 33 time pr. uke eller mer. Når det gjelder barna mellom 3-5 år, går nå ca 95 % i barnehage, dvs. nesten alle.

For å nå målet om full barnehagedekning, har både kommunale og private aktører måttet bidra i utbyggingen, og nasjonale retningslinjer angående barns alder og antall barn i gruppa har blitt gjort mer fleksible for å imøtekomme denne store utfordringen. I en tid med krav til både kommunal kostnadseffektivitet og flere barnehageplasser, gikk syv norske storbykommuner sammen om utarbeidelsen av rapporten *Utforming av barnehager. På leting etter et barneperspektiv* (Buvik 2003). Rapporten hadde som hensikt å inspirere til nytenkning om barnehagebygget og den tradisjonelle inndelingen av barna i avdelinger, og rapporten legitimerte dette i nyere forståelser av barn som kompetente og lærelystne, og med rett til valgfrihet og medvirkning. Dette har ført til byggingen av flere nye såkalte ”avdelingsløse”,

¹ <http://www.ssb.no/emner/04/02/10/barnehager/> hentet 05.04.09

eller ”baseorganiserte” barnehager rundt om i landet. Her får barna tilhørighet i en base, som kan bestå av flere barn enn i de tradisjonelle avdelingene, men hvor store deler av barnehagens areal blir fellesarealer for alle barna i barnehagen. Dette fellesarealet er gjerne delt inn i spesialrom som atelier og verksteder, hvor barna får tilbud om aktiviteter som maling, snekring, drama osv. i mindre grupper. Tanken er at alle de ansatte skal fordele seg og være tilgjengelige for alle barna, på tvers av basetilhørighet.

Det har altså skjedd en endring i den fysiske organiseringen av barn og voksne i mange nye barnehager, samtidig som barnehagenes mandat har endret seg. I 2006 ble ansvaret for sektoren flyttet fra Barne- og familiedepartementet og over til det nye Kunnskapsdepartementet. Dette førte til at barnehagene for første gang ble en del av utdanningssystemet, og dette blir understreket ved at den nye *Rammeplanen for barnehagenes innhold* (Kunnskapsdepartementet 2006)² er koordinert i forhold til skolens læreplan. Barnehagene skal nå være første steg i barnas livslange læringsløp, og et fundament for skolen. Samtidig er barns rett til medvirkning, i tråd med FN’s barnekonvensjon, understreket i den nye planen.

I løpet av de siste par tiårene har det foregått en moderniseringsprosess i norske kommuner for å skape en mer økonomisk effektiv kommunal sektor. Dette innebærer bl.a. en såkalt tonivåorganisering, hvor mer ansvar og myndighet blir lagt til den enkelte enhet. For barnehagenes del har dette også flere steder ført til sammenslåing av mindre barnehager til større enheter. Bemanningsnormen er flytende og i flere kommuner under press for å få et stramt kommunebudsjett til å gå opp, noe en så eksempler på i Trondheim kommune høsten 2008. I nettutgaven av Adresseavisen kunne en lese at:

”15 årsverk kan forsvinne i kommunale og private barnehager neste år, og hele 75 årsverk i 2010. Rådmannen påpeker at en reduksjon av dette omfanget vil ha store konsekvenser for kvalitet og omfang i tilbudet til barn og foreldre, og for belastningen på de ansatte. (...) En av de store utfordringene er at barnetallet vokser samtidig som kommunen skal bruke mindre penger på barnehager.” (Skjesol 2008)

Samtidig meldes det om at barnehagene sliter med høyt sykefravær. Flere nye rapporter om arbeidsmiljøet i barnehagen konkluderer med at de ansatte opplever stor trivsel i jobben samtidig som det gjennomsnittelige sykefraværet er høyt. Dette relateres bl.a. til at

² Heretter omtalt som ”den nye Rammeplanen”.

bemanningsnormen flere steder er marginal, på grensen til det forsvarlige, og at dette medfører et økt arbeidspress, stress og mangel på tid til å gjennomføre planlagte oppgaver (Enehaug m.fl. 2008; Olaussen 2007).

Til sammen er alt dette interessante endringer i en sektor som har eksplodert i størrelse og betydning for samfunnet generelt de siste årene. Men det finnes lite forskning på hva disse ulike faktorene vil ha å si for barnehagens hverdagsliv, for de ansattes organisering og pedagogiske praksis, og for barns muligheter for å delta som aktive aktører.

I denne avhandlingen vil jeg se nærmere på barns og ansattes liv i barnehagen. Barnehagen er for mange familier i dag en nødvendig del av familiens hverdagsliv, nødvendig for at aktiviteter som arbeid og utdanning skal kunne finne sted. Samtidig vil mange foreldre, med bakgrunn i nyere forståelser av barn som selvstendige, kompetente aktører, velge barnehage for å kunne gi barna en arena utenfor hjemmet hvor han eller hun kan få møte jevnaldringer, og få andre typer utfordringer enn det familien kan gi (Farstad & Stefansen 2007).

Barnehagen som offentlig institusjon er situert i en samtid, og denne samtidens dominerende diskurser og politiske prioriteringer vil være av stor betydning for det som skjer i barnehagens indre liv. Slik kan barnehagen speile samtiden, og studier av dette livet vil kunne sees som et bilde av samtiden, og være preget av de samme verdiene, ideene og prioriteringene.

At stadig flere barn går i barnehage, blir ofte omtalt som en del av en økende profesjonalisering og institusjonalisering av barndommen. Dette handler da om at stadig flere barn oppholder seg i stadig større deler av barndommen innenfor en institusjon. Parallelt med denne kvantitative økningen i institusjonsopphold, ser vi hvordan det også har blitt et økende fokus på barnehagens innhold, noe som antall stortingsmeldinger som omhandler barnehagen og to rammeplaner for barnehagens innhold tydelig viser. Det økte fokuset på barnehagen handler nå mer om hva slags innhold som skal prege barnehagen og hvilket utbytte samfunnet kan forvente, i forhold til tidligere, hvor barnehagene primært skulle sørge for at barna hadde et godt sted å være mens foreldrene var på jobb. Kampmann (2004), som beskriver en lignende utvikling i Danmark, omtaler dette som en økende "kvalitativ institusjonalisering" av barndommen, og sier at dette i praksis innebærer en økt styring av barnehagenes indre liv, og en økende instrumentalisering av barndommen. Gulløv (2008) omtaler dette som en "politisering" av barndommen.

Barnehagen er altså for det første en offentlig arena, med et mandat underlagt statlige og kommunale lover, forskrifter og regler, styrt gjennom politiske prioriteringer og rådende diskurser om hva et barn er og hva en barnehage skal være. For det andre er barnehagen en institusjon, og vil ha visse fellestrekk med andre institusjoner i samfunnet. Det som skjer her vil dermed også være avhengig av institusjonelle rasjonaliteter og praksiser. Dette gjør at barnehagen også må forstås ut fra mer generell institusjonsteori som kan tydeliggjøre mekanismer som gjelder for alle institusjoner, og de rammevilkårene som legges for institusjonen, for eksempel gjennom kommunal organisering og økonomiske prioriteringer. For det tredje er barnehagen en bygning, en fysisk struktur, som utgår fra visse forståelser om hva et barn er og hva barn trenger, og bygningens rom og inventar vil påvirke hverdagslivet i institusjonen. Derfor vil jeg i denne avhandlingen se på barnehagen ut fra disse tre perspektivene.

”Hverdagsliv” er et begrep som har stor betydning i avhandlingen, fordi det er dette som observeres gjennom feltarbeidet, det er der aktørenes handlinger og praksiser finner sted, og det er dette hverdagslivet de reflekterer over gjennom samtaler og intervju. Med hverdagsliv forstår jeg den gjennomregulerte og rutinemessige aktiviteten som foregår mer eller mindre på samme måte hver dag i barnehagen. Jeg støtter meg på Kampmann som hevder at hverdagsliv kan forstås som:

”En rutinisering som har sat sig så bastant, og ikke minst umærkelig, igennem at det nærmest er at betrakte som en slags ”anden natur”, som noget vi er holdt op med at spekulere og forundres over.” (Kampmann 2003b:14)

Hverdagslivet kan forstås som en vanemessig gjentakelse, noe vi sjelden undres over eller protesterer mot, hevder Kampmann, og den er basert på rasjonelle argumenter, systematikk og en viss grad av ”fremmedbestemthet” gjennom lover og offentlige reguleringer.

Samtidig hevder Morgan (1996), i sine studier av hverdagsliv i familien, at det er relasjonene mellom menneskene og de personlige nettverkene som er viktige i konstruksjonen av ”*a sense of the 'everyday'*” (ibid.:45). Dette innebærer at det kreves en viss grad av kontinuitet både i forhold til aktiviteter og relasjoner for at dagen skal oppleves som hverdag av de involverte. Men det er også viktig å understreke aktørenes mulighet for protester, motstand og endring av rutinene. Slik vil hverdagslivet karakteriseres av sin forutsigbarhet, samtidig som aldri én dag

vil være lik den neste, for aktørene vil alltid møte hverandre på nye måter, og sammen utforme detaljene i hverdagslivet sammen.

Denne studien har som mål å se på hvordan hverdagslivet i barnehagen kan arte seg på begynnelsen av 2000-tallet i en større bykommune i Norge. Det er en etnografisk studie, og datamaterialet er i hovedsak konstruert ut fra observasjoner og samtaler med barn og ansatte i én kommunal barnehage. Studien er situert i en samtid, og de refleksjonene, handlingene og praksisene som foregår mellom barn og ansatte skal studeres både i lys av samfunnets diskursive forståelser av hva et barn er og hva en barnehage skal være, og sett i forhold til en materiell og praktisk kommunal virkelighet. Studien foregår av denne grunn på flere ulike steder eller nivåer, men det er barnehagen og livet der som vil være det som alt sentrerer omkring.

Prosjektet: ”Det moderne barn og det fleksible arbeidsmarked”

Mitt PhD-prosjekt inngår som en del av prosjektet *Det moderne barn og det fleksible arbeidsmarked. Institusjonalisering og individualisering av barn i lys av endringer i velferdsstaten* utviklet av Norsk senter for barneforskning (NOSEB) og Institutt for sosiologi og statsvitenskap (ISS) ved NTNU i Trondheim. Prosjektet er finansiert av Norges Forskningsråd, og prosjektperioden var fra 2004 til 2009. Gjennom etablering av en tverrfaglig forskningsgruppe har prosjektet som mål å utvikle forskningsbasert innsikt i ”forholdene mellom endringer i velferdsstaten, arbeidsmarkedet, barneomsorg og barnehagepolitikk og små barns hverdagsliv i vanlige og spesielle barnehager” (Qvortrup & Kjørholt 2004:7). Prosjektledere for prosjektet er leder ved NOSEB, Anne Trine Kjørholt og professor Jens Qvortrup. Kjørholt er også ansvarlig for delprosjektet: *Fleksibilitet, brukertilpasning og kvalitet: barn som deltagere og brukere*, som mitt PhD-prosjekt ble utviklet ut fra. Målet her er å generere kunnskap om hvordan nyere politiske diskurser om fleksibilitet, brukertilpasning og valgfrihet påvirker profesjonell praksis og barns hverdagsliv og muligheter for aktiv deltagelse i barnehagen. Prosjektbeskrivelsen for delprosjektet, som opprinnelig var skrevet på engelsk, ble presentert i oversatt versjon i tidsskriftet BARN:

”Fleksibilitet er ikke et særtrekk forbeholdt arbeidsmarkedet alene. I en nyliberalistisk tid ser vi at diskurser om fleksibilitet gjør seg gjeldende også på en rekke andre offentlige områder, og barnehager er ikke noe unntak i så henseende. Prosjektet er delt inn i to deler: nivået for barnehagepolitikk og nivået for hverdagsliv i barnehagen. Hovedfokus er rettet mot barn som

deltakere i barnehager, sett i lys av ideologiske endringer som har funnet sted i velferdsstaten og i barnehagepolitikken siden midten av 1990-årene.

Målet er å generere forskningsbasert kunnskap om hvordan nyere politiske diskurser om fleksibilitet, brukertilpasning og individuelle valg påvirker profesjonell praksis og barns muligheter for å bli aktive sosiale deltakere i barnehagen. En sentral oppgave er å studere sosiale praksiser og relasjoner som utvikles av barn og voksne i barnehagen med hensyn til på den ene side diskurser om "fri lek" og barns rett til å treffe egne valg og bestemme på egen hånd, og på den annen side ideer om omsorg, solidaritet og fellesskap. Tatt i betraktning av at Norge er et multietnisk samfunn, vil det være av særlig interesse å få kunnskap om hvordan disse diskursene påvirker barn fra etniske minoritetsgrupper. Blir barn fra disse gruppene plassert i marginaliserte posisjoner i barnehagen, eller blir de inkludert som aktive deltakere i hverdagslivet i institusjonen? Ifølge ny-liberalistiske tendenser i velferdsstaten, er ikke lenger samfunnsborgerskap knyttet til begreper som solidaritet, sikkerhet og velferd i samfunnet, men er snarere et spørsmål om subjektets individuelle "frie valg" og selvrealisering (Edwards 2000). Hva innebærer det å være en aktiv deltaker i barnehagen? Dersom barn gis økt innflytelse på utformingen av hverdagslivet i barnehagen, hvordan og på hvilke områder skjer dette?

En viktig del av dette prosjektet er å undersøke om, og eventuelt hvordan, begreper om barn som subjekter og aktive sosiale deltakere blir påvirket og endret gjennom markedsorienterte diskurser. I hvilken grad blir det enkelte barnets rett til å være autonom og bestemme for seg selv fremmet på bekostning av deltakelse i inkluderende fellesskap preget av omsorg og solidaritet? En viktig oppgave i prosjektet er å knytte studier av sosiale praksiser innenfor barnehager til analyser av barnehagepolitikken for derved å kunne identifisere ulike posisjoner og interesser knyttet til denne politikken. Temaet vil bli analysert på tre forskjellige empiriske nivå: 1) det politiske nivået med diskursanalyser av tekst knyttet til Utviklingsprogrammet (1995-1997), Kvalitetsreformen (2001-2003) og Stortingsmeldinger, 2) praksis og perspektiver hos barnehagepersonell (med en etnografisk tilnærming), og 3) barn som deltakere i barnehagen (med etnografisk tilnærming samt narrative intervjuer). På alle tre nivå vil marginalisering og inkludering (f.eks. kjønn og etnisitet) bli inkludert i analysen.

Ved bruk av en etnografisk tilnærming, narrative intervjuer med barn i alderen 3-6 år i to barnehager samt diskursanalyser, vil fokus i prosjektet være rettet mot situasjoner og fenomener (f.eks. konflikter, daglige rutiner og uvanlige hendelser) hvor tradisjonelle velferdsideologier om omsorg og fellesskap møter nye individualistiske, brukerorienterte ideologier om individuelle valg. Hovedfokus vil være a) hvordan barn oppfatter, bruker og forhandler de nye identitetene som er tilgjengelige, og b) de sosiale praksiser som utvikles i lys av forskjellige diskurser om fleksibilitet og brukertilpasning, barn som aktive deltakere, selv-realisering, omsorg, solidaritet og "fri lek". Barns praksiser er imidlertid tett knyttet til profesjonell praksis og diskurser. Den tvetydige holdningen til markedsorienteringen i dagens velferdssamfunn vil også bli vektlagt. Dette kan bety at mens noen barn konstrueres som brukere og aktive deltakere, vil det på den annen side kunne være en risiko for at ikke alle barn får de samme muligheter for å velge og være aktive deltakere. Man kan spørre om dette innebærer en rekonstruksjon av tidligere tradisjonelle sosiale skillelinjer basert på klasse, rase, alder og kjønn (Edwards 2000). Inkluderer diskurser om barn som aktive deltakere og beslutningstakere, samt daglig praksis som utvikles i

barnehagen alle barn eller blir noen barn marginalisert? I hvilken grad blir ulike grupper barn inkludert som aktive deltakere i beslutningsprosesser, lek og barnekulturelle fellesskap? På den annen side kan det tenkes at de nye diskursene om barn som brukere og aktive deltakere, fremmer barns innflytelse og medbestemmelse over hverdagen sin i barnehagen på nye måter. I tillegg til empiriske analyser av hvordan diskurser om barn som deltakere implementeres i barnehagen (Alderson 2000), og om de nye diskurser fremmer barns sosiale inkludering og derved forhindrer rekonstruksjon av tradisjonelle sosiale skiller, vil teoretiske perspektiver på barn som rettighets- subjekter og barn som brukere bli diskutert. Konstruksjoner av barn som rettighetssubjekter og aktive deltakere, forankret i FNs Konvensjon om barnets rettigheter (1989), og individet som bruker i politiske og markedsorienterte diskurser er knyttet til ulike forståelser av det individuelle subjektet. Hvordan dette berører barns hverdagsliv og barn som aktive deltakere i barnehagen, er et viktig område for diskusjon og analyse. Dette prosjektet representerer derfor både et teoretisk og empirisk bidrag til dagens diskurser om barn og deltakelse.” (Qvortrup & Kjørholt 2004:15-17)

Med utgangspunkt i de føringer som ligger i delprosjektet, skal mitt fokus rettes mot barn som deltakere og brukere av barnehagen, sett i lys av endringer som har funnet sted i barnehagepolitikken siden midten av 1990-tallet. Etter at NOSEB's prosjektskisse ble antatt av forskningsrådet i 2003, er det dukket opp enda ett nytt begrep i barnehagepolitikken, "livslang læring", og dette settes av flere også i sammenheng med en nyliberalistisk samfunnsforståelse (Edwards 2002; Kryger 2004; Nicoll & Fejes 2008). Diskursen om livslang læring handlet tidligere om voksne arbeidstakeres kompetanseheving og videreutdanning. Gjennom begrepets nye posisjon som del av den nye rammeplanen for barnehagen, skal førskolebarn, i enda større grad enn tidligere, få mulighet til aktiv utforskning og læring, og barnehagens rolle som læringsarena og forberedelse til skolen skal styrkes.

Disse begrepene, fleksibilitet, brukermedvirkning, valgfrihet og livslang læring kan som nevnt sies å være etablerte begrep innenfor arbeidslivet. Men begrepenes betydning i barnehagesammenheng er forholdsvis lite diskutert og problematisert i den offentlige og akademiske debatt. Mitt prosjekt har derfor som mål, gjennom et etnografisk feltarbeid i barnehage, å generere forskningsbasert kunnskap om hvordan disse nyere diskursene som barnehagepolitikken er vevet inn i kan påvirke profesjonell praksis og barns muligheter for å bli aktive sosiale deltakere i barnehagen.

Problemstilling

I følge makt- og demokratiutredningen kjennetegnes velferdsstaten av et relativt omfattende statlig engasjement i forsøket på å skape og sikre befolkningen en høy livsstandard, noe som omtales som "velferdsstatens ambisjoner" (Vike m.fl.2002). Slik jeg ser det, kommer "velferdsstatens ambisjoner" i forhold til barn og barnehager til uttrykk gjennom de aktuelle lover og forskrifter som gjelder for barnehagene, og da særlig i den til en hver tid gjeldende rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. Men denne planens uttrykte forståelser av hva en god barnehage skal være, er forankret i de sannhetene som produseres i den mer generelle, statlige barnehagepolitikken. Staten avgjør også barnehagenes rammevilkår og legger premissene, mens det er kommunene som skal gjennomføre vedtakene gjennom sine ulike tjenester. Derfor vil kommunal sektors organisering og økonomiske prioriteringer, som skaper forutsetninger for driften av barnehagene, også være et fokus i dette prosjektet, for det er i barnehagen at velferdsstatens ambisjoner skal omsettes i praksis. Barnehagepolitiske diskurser og kommunal organisering vil derfor sammen danne bakgrunnen for denne etnografiske studien av hverdagslivet i en kommunal barnehage.

Fordi dette er en studie som har til hensikt å se barnehagen i en samfunnspolitisk sammenheng, vil den kunne produsere ny kunnskap på feltet. Det finnes få nordiske studier av barnehagen som fokuserer på sammenhenger mellom hverdagslivsnivået, det diskursive nivået og kommunale og økonomiske rammevilkår som endringer i barnehagesektoren, barnegruppens størrelse og bemanning. At det savnes forskning på barnehagen i lys av samfunnsendringer, bekreftes av Borg m.fl. I sin kunnskapsoversikt fra 2008, som er en oversikt over norsk, og i noen grad nordisk barnehageforskning siden årtusenskiftet, konkluderes det på denne måten:

"En viktig utfordring for barnehageforskningen fremover er å dokumentere endringer i synet på barnehagen, og konsekvensene av slike endringer. (...) det (er) en rekke samfunnsendringer som bidrar til å endre forventningene til og synet på barnehagen som institusjon. Samtidig har vi funnet svært få studier som problematiserer strukturelle forhold rundt barnehagen. (...) Likeledes vil det være av interesse å evaluere mer systematisk ulike aspekter ved innhold og kvalitet i de såkalte basebarnehagene, som det sannsynligvis vil bli flere av etter hvert, sammenliknet med tradisjonelt utformede barnehager." (Borg m.fl. 2008:85-86)

Dette prosjektet ble iverksatt etter at den forrige kunnskapsstatusen for norsk barnehageforskning pekte på viktigheten av å se sammenhengen mellom barnehagepolitikk og

barnehagepraksis, og det ble understreket et savn etter et kritisk blikk på politikken og de normative føringer som ligger i den:

”Et særdeles viktig forskningsområde er å studere tilsiktede, og ikke minst utilsiktede, konsekvenser på barn og ansattes praksis i barnehagen som følger av sentrale politiske rammer og reformprogram. Barnas stemme har vært temmelig taus, og å studere konsekvenser for dem ut fra deres perspektiv vil være en utfordring.” (Gulbrandsen m.fl. 2002:37)

Med prosjektbeskrivelsen til Qvortrup og Kjørholt (2004) som utgangspunkt og ramme, har jeg videreutviklet prosjektet og kommet frem til følgende overordnede problemstilling:

- Hvilke konsekvenser kan nyere diskurser om barn og barnehage få for profesjonell praksis og barns muligheter for medvirkning og læring i barnehagen, når forståelsene skal utformes og materialiseres innenfor en kommunal kontekst?

For å kunne svare på denne problemstillingen vil jeg måtte undersøke:

- Hvilke forståelser av barn og barnehage som har vært dominerende i norsk barnehagepolitikk de siste 10 årene (ca 1997 – 2007)
- Hva som kjennetegner situasjonen i barnehagesektoren, hva gjelder økonomi, struktur og organisering, i én utvalgt kommune i den samme perioden
- Hvordan endringen i barnehagebygget, fra avdelinger og til baser og spesialrom, legitimeres av kommunen
- Hva som kjennetegner organiseringen av hverdagslivet til barn og ansatte i en kommunal baseorganisert barnehage:
 - o Hvordan påvirkes intern organisering og oppgave- og ansvarsfordeling av kommunens barnehagepolitikk?
 - o Hvilke muligheter har barna til aktivt å medvirke i utformingen av sitt eget hverdagsliv i barnehagen?
 - o Hvilke muligheter har barn og ansatte til å delta sammen i aktiviteter som støtter barns utforskning og læring

Jeg vil gjennom dokument- og litteraturstudier ta rede på hvilke diskurser som kan sies å være dominerende i barnehagepolitikken nasjonalt, og hva som kan kjennetegne situasjonen for kommunale barnehager i en utvalgt kommune i dag. Jeg vil med bakgrunn i dette analysere et

lokalpolitisk dokument som legger føringer for utbyggingen av barnehagene i den utvalgte kommunen, og som argumenterer for en overgang fra den tradisjonelle avdelingsbarnehagen til en ny baseorganisert barnehage. Jeg vil også foreta et lengre etnografisk feltarbeid i en slik barnehage, og intervju barn og ansatte om deres opplevelser av og refleksjoner rundt det å være deltagere i hverdagslivet her. Slik vil jeg kunne på innblikk i hvordan diskurser materialiseres både gjennom en fysisk bygning, og som forhandlinger, sosiale praksiser og handlinger, innenfor en kommunal virkelighet.

Jeg vil imidlertid påpeke at denne studien, med utgangspunkt i NOSEB's større prosjekt, har som hensikt å se *sammenhenger* mellom flere ulike nivå: både politiske diskurser, nasjonalt og lokalpolitisk, og hverdagslivet i barnehagen, - som består av både de ansattes refleksjoner og praksiser og barnas opplevelser og handlinger. Innenfor rammen av et 3-årig PhD-prosjekt har det ikke vært mulig å gå like grundig inn i alle aspekter ved disse nivåene.

Å konstruere og avgrense et felt

For å forske på hvordan spesifikke politiske prosesser og avgjørelser får virkning på hverdagslivet i institusjoner, blir det viktig å avgrense det analytiske feltet for forskningen. Hvordan definere et felt? Tradisjonelt har begrepet felt innenfor etnografiske studier vært betegnelsen på et avgrenset fysisk sted i et begrenset tidsrom, markert ved en forflytning eller reise som skiller hjemme fra ute (Clifford 1997). I denne studien kan barnehagen der det klassiske feltarbeidet ble utført være studiens felt ut ifra en slik definisjon. Jeg har valgt å gjøre feltarbeide i en kommunal barnehage i Trondheim kommune, og begrunnelsen for dette valget gjør jeg nærmere rede for i kapitlene 8 og 9. Mine observasjoner fra dette feltarbeidet vil danne grunnlag for analyser av hverdagslivet i en kommunal barnehage på begynnelsen av 2000-tallet. Men kun å se barnehagens fysiske rom og det livet som foregår der som feltet for denne studien, vil virke begrensende i forhold til problemstillingen, der nyere diskurser, og konsekvensene av disse for barnehagens hverdagsliv, spiller en sentral rolle.

Politiske diskurser finnes på mange områder, de er ikke avgrensede enheter, men glir inn i hverandre, overlapper hverandre og er i kontinuerlig forandring. For å forske på implikasjoner av diskursive forståelser, trengs det et kjennskap til feltet generelt slik at en kan gjøre en kvalifisert avgrensning, en konstruering av et felt, i forhold til hvilke diskurser en ønsker å fokusere på, tidsperiode og sted (Neumann 2001). Avgrensningen i forhold til tidsperiode og

hvilke barnehagepolitisk dokumenter som skal få betydning for denne studien, er gjort i forhold til studiens overordnede prosjekt (Qvortrup & Kjørholt 2004), og beskrives nærmere i kapittel 2.

Shore og Wright (1997) argumenterer for at en antropologi rettet mot politiske praksiser og diskurser kan produsere kunnskap om hvordan politikken arbeider som instrument for styring, og hvorfor denne politikken av og til ikke virker, eller får utilsiktede virkninger. De ønsker på denne måten å rekonseptualisere feltbegrepet; felt er ikke lengre bare et lite lokalsamfunn eller avgrenset geografisk område, men et sosialt og politisk rom artikulert gjennom relasjoner av makt og styringssystemer. Også Hammersley og Atkinson opererer med et utvidet feltbegrep, og de understreker at stedet for datainnsamling ikke er et naturlig avgrenset sted, men et område som er

“(...) constituted and maintained through cultural definition and social strategies. Their boundaries are not fixed, but shift across occasions, to one degree or another, through processes of redefinition and negotiation” (Hammersley & Atkinson 1995:41)

Politiske diskurser er ikke avgrensede og statiske, og slik kan dette feltbegrepet fange opp dynamikken i min studie, som inkluderer både politiske føringer og forståelser, og barnehagens praksiser. Politiske prosesser og dokumenter har økonomiske, juridiske, kulturelle og moralske implikasjoner, og kan skape helt nye sett av relasjoner mellom individ, grupper og objekter, noe jeg kommer nærmere tilbake til i kapittel 4. De politiske føringene og forståelsene som har ledet frem til de nye baseorganiserte barnehagene, selve barnehagen som fysisk sted, og handlinger og sosiale praksiser i en slik ny barnehage, vil være mitt analytiske felt.

Siden studien vil fokusere på nye diskurser og deres virkninger, vil det være sentralt å avgrense disse nye diskursene i forhold til de tidligere. Her vil dokumenter som danner tydelige overganger eller brudd i forhold til tidligere retorikk og praksis kunne være med på å avgrense studien (Neumann 2001). Slike dokumenter er ofte kjennetegnet av nye ord, begreper og ideer, og kan skape uro eller entusiasme fordi de innebærer en ny måte å tenke om et fenomen på. I denne prosessen, hvor en ny diskurs blir formulert, så gjennomgår spesielle nøkkelord (key words) gjerne et skifte i bruk og mening (Wright 2005). Slike nøkkelord befinner seg ofte i en samling (cluster) av tilsvarende ord. Skifter ordet mening, vil det også bytte gruppe, dvs. sammenstilles med andre ord. Nøkkelbegrep som dette vil kunne

vandre fra en kontekst til en annen, og i denne prosessen vil begrepene transformeres og skifte meningsinnhold (ibid.). I denne rekonseptualiseringen ligger det makt til å legge nytt innhold i begrep, og det utvikler seg nye måter å tenke om fenomenet på. Når begrep som ”fleksibilitet” og ”valgfrihet” dukker opp i nyere dokumenter som omhandler barnehagen, blir det interessant å se på hvilken mening de tilføres her, og hva som eventuelt ligger implisitt, men ofte skjult i dette. For slike nøkkelbegrep kan ha mange betydninger, og i en politisk prosess kan betydningen av et begrep flyttes slik at aktørene ikke legger merke til dette skifte i meningsinnhold, og fortsetter å assosiere begrepet med verdier knyttet til en annen rasjonalitet (ibid.).

Med bakgrunn i denne tenkningen har jeg gjort et utvalg av noen dokumenter som rommer sentrale nøkkelbegrep for denne studien. Dette er begrep som ”fleksibilitet” og ”valgfrihet”, ”medvirkning” og ”livslang læring”. Disse dokumentene presenteres i kapittel 2, om barnehagepolitikken. Men jeg vil understreke at disse dokumentene ikke er de eneste som inneholder disse begrepene; jeg vil presentere dem som eksempler på endringer i forståelser om barn og barnehager.

Studien vil slik avgrenses til å følge diskursenes og de nye nøkkelbegrepenes bevegelser fra det politiske nivå, gjennom nasjonale og lokale dokumenter, til utformingen av barnehagebygget, og videre til å bli implementert i organisasjonen via ledelsen, de ansatte og barna. Meningen som ligger i de sentrale nøkkelbegrepene og bestemmelsene i politikken, kan være omdiskutert i utformingen av politikken på nasjonalt nivå, og den kan også bli omdiskutert og endret i hvert følgende møte med aktørene i feltet. Lokale politikere og byråkrater vil måtte omforme det generelle til å gjelde for den spesielle kommunale situasjonen, og forståelsene og nøkkelbegrepene vil kunne endres i møtet med barnehagens ledelse, de øvrige ansatte og barna. Disse vil på forskjellige måter respondere på dem, motsette seg dem, forhandle med dem, omfavne dem entusiastisk, eller bare inkorporere dem i sine aktiviteter uten å forholde seg aktivt til dem. Slik vil den politikken som blir implementert av de ansatte i barnehagen kunne være i tråd med eller bli svært annerledes enn det som var intensjonen fra kommunes byråkrater, og forskjellig igjen fra intensjonene på statlig nivå. Men denne endringsprosessen er ikke bare ”top-down”. Den interagerer med forandringer initiert fra de profesjonelle og fra barna, og vil virke tilbake på kommunens fremtidige barnehagepolitikk.

Ut fra denne forståelsen av diskurs og politikk, så vil studien avgrenses av nyere diskurser som ble synlige i barnehagepolitiske dokumenter i perioden 1997-2007. Hensikten vil være å undersøke hvordan disse har fått en lokal utforming i Trondheim kommune, hva gjelder materielle og sosiale implikasjoner. Det tradisjonelle feltarbeidet utgjør 17 uker i en kommunal baseorganisert barnehage, hvor observasjoner, intervju med ansatte og barn og lokale dokumenter danner grunnlaget for å utvikle ny kunnskap om politikkenes konsekvenser for barns og ansattes hverdagsliv i institusjonen. Barnehagepolitikken i Norge mer generelt, og annen forskning på hverdagsliv i norske og nordiske barnehager, vil danne bakgrunn for studien og være med på å gi en økt forståelse av hvordan endringer i diskurser, representasjoner og sosiale praksiser kommer til uttrykk i den barnehagen der det etnografiske feltarbeidet fant sted. Derfor vil ”feltet” i denne studien avgrenses og beskrives på to steder i avhandlingen, både i kapittel 2, hvor jeg gjør en gjennomgang av nyere tendenser i barnehagepolitikken, og i kapittel 8 og 9, hvor jeg beskriver det etnografiske feltet, kommunal kontekst og den konkrete barnehagen.

Avhandlingens oppbygning

Avhandlingens første del består av to kapitler hvor jeg situerer studien i en samtid. I det første kapitlet vil jeg gjøre noen avklaringer i forhold til hva jeg legger i begrepet ”nyliberalisme”, en ideologi som flere hevder har fått innflytelse også innenfor barnehagefeltet, og se nærmere på hvordan denne ideologien gir seg til kjenne som New Public Management- inspirerte omorganiseringer i kommunesektoren. I forhold til barnehagene handler dette om en utvidet vekt på økonomisk effektivitet, en sterk ovenfra og nedstyring og en konsernorganisering. I kapittel to, ”Det barnehagepolitiske feltet”, vil jeg først beskrive noen kjennetegn ved norske barnehager frem mot midten av 1990-tallet, hvor Korsvold (2005) sin forskning og den første rammeplanen for barnehagen fra 1996 er sentrale kilder. Deretter vil jeg avgrense og peke på tre nyere forståelser av barn og barnehager som kommer til syne i barnehagepolitikken i perioden 1997-2007.

I del to vil jeg innlede med en beskrivelse av den ”nye” sosiologiske barneforskningen, en tradisjon denne studien er plassert innenfor, og plassere meg i forhold til nyere nordisk barneforskning som senere vil anvendes i studien. I de neste kapitlene vil jeg presentere studiens teoretiske perspektiver: diskurs som produsent av sannhet og mening, teorier om institusjoner og noen perspektiv på fysiske rom og steder. Gjennom teorier om hvordan

diskurser produserer nye forståelser og sannheter om for eksempel hva et barn er og hva en barnehage skal være, viser jeg hvordan politiske føringer kan virke styrende på materielle og sosiale forhold, som hverdagslivet i barnehagen. Ved å presentere et begrep som "mulighetsrom" vil jeg i analysen kunne gå inn og se nærmere på hvilke muligheter de nyere diskursene skaper for aktørene i feltet, og evt. hvilke muligheter som begrenses eller lukkes. Gjennom å anvende deler av Goffmans ((1961)1991) teorier om totale institusjoner, vil jeg se nærmere på fire forhold ved institusjoner mer generelt, og som også gjelder for barnehagen: at de har overordnede målsettinger, forholdet mellom ansatte og "de innsatte", her barna, skaping og opprettholdelse av institusjonell orden, og forholdet mellom individet og gruppen. I det siste kapitlet i denne delen, vil jeg presentere tre perspektiv på sted og rom som skal anvendes i analysen av hverdagslivet i den nye basebarnehagen: Arkitekturens muligheter og begrensninger, barnehagen som sted i et pedagogisk perspektiv, og barnehagens muligheter for å gi barna privatliv.

I avhandlingens del tre presenterer jeg metodiske valg og refleksjoner knyttet til etnografi og intervju, og presenterer feltbarnehagen og den kommunale konteksten. Del 4 inneholder fire kapitler med analyse av datamaterialet. I det første av kapitlene analyserer jeg et lokalpolitisk dokument som legger føringer for rehabilitering og bygging av nye barnehager i Trondheim kommune. Det er her kommunen argumenterer for baseorganisering og spesialrom fremfor avdelingsbarnehager. I det andre kapitlet beskriver jeg bemanningssituasjonen i feltbarnehagen, hvordan det arbeides med planlegging og organisering, og ledelsens og de ansattes nye arbeids- og ansvarsoppgaver. Det tredje analysekapitlet er organisert rundt begrepet "kjernetid", og her beskriver jeg hverdagslivet i forhold til ulike aktiviteter innenfor og utenfor en kjernetid. Jeg analyserer organiseringen med tanke på barns muligheter for medvirkning, for lek, og for utforskning og eksperimentering i små grupper sammen med en ansatt. I det siste analysekapitlet ser jeg nærmere på hvordan diskursen om valgfrihet materialiseres i et "Barnemøte", en ny sosial praksis hvor barna skal få mulighet til å velge hvor de vil være i barnehagens mange spesialrom. Til slutt i denne avhandlingen, del 5, diskuterer jeg funnene og deres implikasjoner for profesjonell praksis og barns hverdagsliv i institusjonen.

DEL 1: Situering av studien

I denne delen av avhandlingen vil jeg plassere studien inn i en samtid. Jeg vil i det første kapittelet se nærmere på begrepet ”nyliberalisme” som av flere omtales som en av vår tids dominerende forståelser, og videre se på hvordan denne ideologien kommer til uttrykk gjennom New Public Management-inspirerte omorganiseringsprosesser i norske kommuner. I kapittel to vil jeg presentere noen temaer i norsk barnehagepolitikk de siste ti årene, og avgrense og tydeliggjøre noen diskurser og nyere forståelser av barn og barnehage. Slik ønsker jeg å bygge opp et fundament for den etnografiske studiens nasjonale og kommunale kontekst og perspektiv.

Kapittel 1: Nyliberalisme og New Public Management

Tiden vi lever i blir av samfunnsvitere omtalt på flere måter og med mange navn, alt ut i fra hvilke kjennetegn som blir sett som sentrale i den aktuelle sammenhengen. Flere omtaler tiden vi lever i som ”nyliberalismens tidsalder”, eller som sterkt preget av ”markeds-fundamentalisme” (Hermansen 2005; Qvortrup & Kjørholt 2004; Thorsen & Lie 2007; Tranøy 2006). Dette indikerer en forståelse av at den dominerende ideologien som former den vestlige verden i dag, bygger på ideen om at stadig flere livsområder skal fungere som et marked med konkurranse, forbruk, effektiv utnyttelse av ressursene, også de menneskelige ressursene, og hvor en økonomisk rasjonalitet råder. Vi blir i stadig flere sammenhenger posisjonert som forbrukere, konsumenter eller kunder, og individets rett til å velge fritt mellom ulike tilbud av varer og tjenester, blir understreket i stadig flere sammenhenger (Tranøy 2006). I prosjektbeskrivelsen til *Det moderne barn og det fleksible arbeidsmarked*, argumenterer Qvortrup og Kjørholt (2004) for at også den norske barnehagepolitikken er influert av nyliberal retorikk og forståelser, og de skriver at:

”Det nye språket kan, hva angår brukere, fleksibilitet og valg, vanskelig vurderes uten at man godtar at det fins en økt påvirkning av ny-liberal ideologi som gir fortrinn for individet snarere enn til politikken, in casu velferdsstaten. Medborgerskap blir oftere og oftere forstått i sammenheng med individuelle valg og selvrealisering, hvilket bringer solidaritet, sikkerhet og velferd som f.eks. fellesskapets valg, i fare.” (Qvortrup & Kjørholt 2004:11)

Barn og barnehager har tradisjonelt ikke vært omfattet av denne type diskurser, men har i større grad bygd på sosialdemokratiske omsorgs- og velferdsrasjonaliteter (Korsvold 2008). Jeg vil derfor først se litt nærmere på begrepet nyliberalisme, og hvordan denne ideologien kan se ut til å prege vestlige samfunns forståelser av hva et barn er, og hva barnehagen skal være i dag.

Nyliberalisme

Begrepet *nyliberalisme* er mye brukt både i politisk og akademisk sammenheng de siste 20-30 årene, og da særlig i forbindelse med kritiske perspektiv på utviklingen av velferdsstaten. Jeg vil her gjøre noen avklaringer i forhold til hva jeg legger i dette begrepet, og kort redegjøre for hva som kan sies å kjennetegne den nyliberale diskursen som er knyttet til mange av de endringene som har funnet sted i offentlig sektor, både i Norge og resten av den vestlige verden siden midten av 1980-tallet. Nyliberalismen som politisk idé vil få ulike uttrykk innenfor ulike politiske system og velferdsmodeller. Det er konsekvenser for norske forhold som vil være av størst interesse for meg i dette prosjektet, og litteraturen det henvises til vil derfor i hovedsak være norsk eller nordisk.

Nyliberalisme, i den betydningen begrepet ofte har i norsk sammenheng i dag, bygger på mye av det samme tankegodset som liberalismen; individets frihet og en egalitær grunnholdning som bl.a. var grunnlaget for menneskerettighetene. Men nyliberalismen har i større grad tatt opp i seg ideer fra den frie markeds kapitalismen (Thorsen & Lie 2007). Her står et fritt marked, økonomisk frihet og individets rett til valgfrihet som sentrale verdier. Dette inkluderer en ekstrem form for individualisme, hvor den enkelte også blir holdt ansvarlig for sine egne valg, og konsekvensene av disse. Samtidig er målet en slank og minimal stat, desentralisering og deregulering, avbyråkratisering og en stor grad av brukertilpasning (Ramsdal & Skorstad 2004). Flere hevder at nyliberalismen, slik den kommer til uttrykk i vesten i dag, har sin opprinnelse i den økonomiske politikken til Reagan og Thatcher på 1980-tallet (Hermansen 2005; Thorsen & Lie 2007). I Norge har man, i likhet med de fleste land i Norden og i Vest-Europa, politisk, ideologisk og når det gjelder den praktiske innretning og organisering av offentlig virksomhet, beveget seg fra et konservativt-liberalt hegemoni, via et sosialdemokratisk, frem mot noe en kan betegne som et nyliberalistisk hegemoni (Hermansen 2005).

Hermansen (ibid.) hevder at nyliberalismen innebærer en annen ideologisk holdning til staten og statens rolle enn tidligere. Det normative og verdimeslige grunnlaget for den nyliberalistiske stat kan sies å ha sine røtter i en annen ideologi og et annet menneskesyn, enn den sosialdemokratiske velferdsstatsmodellen. Det nyliberalistiske program dreier seg om noe mer enn å skape en mindre intervensjonistisk, ”slankere” og mer kostnadseffektiv stat; det handler om å få staten til å fungere som et marked. Dette ser vi bl.a. gjennom omtalen av Norge som kunnskapsnasjon, hvor individene posisjoneres som ressurser i en ”kunnskapsøkonomi”(St.meld. nr. 16 2006 - 2007). Ved at menneskene først og fremst blir posisjonert som kunder, forbrukere eller ressurser, vil dette kunne innebære en svekkelse av forestillingen om mennesket som ”borger”, hevder Hermansen. I begrepet ”borger” legger han et menneske med holdninger til å føle medansvar for fellesskapet og dermed for politikk i vid forstand. Dette i motsetning til forestillingen om mennesket som kunde eller et ”enterprizing self” (Rose 1996b), som ut fra egne behov og interesser har evne og vilje til maksimalt å utnytte egne ressurser og valgmuligheter, og til å treffe rasjonelle valg for seg og sine. Denne måten å tenke på stammer fra samfunnsøkonomisk teori, der en har som grunnleggende utgangspunkt at mennesket primært handler og tenker ut fra hva som best gagnar deres egne interesser og verdier (Hermansen 2005).

Frihet til å velge er et sentralt trekk både verdimeslig og ideologisk innenfor en nyliberalistisk diskurs.

”De sentrale verdier knytter seg dermed til den enkelte kundes rett til å realisere egne behov og preferanser basert på valgfrihet, i motsetning til statens ansvar for å ivareta og fremme kollektive verdier og interesser for samfunnet som helhet.” (Hermansen 2005:47)

Også Tranøy vektlegger i sin bok *Markedets makt over sinnene* (2006), det endimensjonale menneskesynet innenfor det han kaller ”markedsfundamentalisme”, som han hevder har fått en hegemonisk posisjon innenfor velferdsstaten i dag. Ved at vi i flere og flere sammenhenger blir posisjonert som individuelle, rasjonelle kunder og forbrukere som har behov for å velge for å maksimere egne muligheter, blir valgfrihet knyttet til lykke og det gode liv. Etter Tranøys syn er det alt for mange områder i dagens samfunn som domineres av markedsorienterte ideer og motivasjonssystemer. For eksempel blir valgfrihet løftet opp som alle tings målestokk, og dette fortrenger ideen om det hele mennesket som styres av indre motivasjon og gleden av å tilhøre et fellesskap, som ønsker å ta ansvar for andre, glede andre,

og som setter vennskap og kjærlighet høyere enn behovet for valg og ytre belønning. Han savner også en diskusjon om hvordan en skal finne den rette balansen mellom ulike institusjoner, slik at ikke alle skal måles etter samme økonomiske effektivitetsparameter, men at enkelte institusjoner i større grad må sees i forhold til moralske og etiske aspekter. Dette er interessant i forhold til barnehagen, som tradisjonelt ikke har vært innskrevet i markedsorienterte diskurser, men heller har vært preget av en omsorgsrasjonalitet.

Dahlberg og Moss (2005) skriver om hvordan en nyliberal kapitalisme blir drevet av en uhindret søken etter profitt, og at alt og alle, inklusive barn, blir redusert til varer, råstoff. De peker på at denne spesielle formen for kapitalisme er av avgjørende betydning for barnehagen på flere måter. Institusjonalisering av barndommen handler om at nesten alle barn i dag går i barnehage, og ikke minst om den sterkt økende politiske interessen for små barn og barnehager (Kampmann 2004). Dette kan sees i sammenheng med en nyliberal forståelse av barnet som et investeringsobjekt og ressurs i den nye kunnskapsøkonomien. Dahlberg og Moss uttrykker det på denne måten:

“This increased interest in preschool services by nation states and international bodies is mostly of a very particular kind. It is stirred by the prospect of preschools being sites for producing predefined outcomes, mainly through the application of technical practices to the efficient governing of children. A successful service is defined in terms of its ability to deliver the goods on time, to specification and as costeffectively as possible. (...) these outcomes are mainly concerned with the future development, educational attainment and employability of the child, in a context of increasing competition and change, as well as with the prevention or amelioration of a range of social ills among children, families and communities. The prize at stake – in particular among those countries that have previously lagged in the provision of services – is to secure both social order and economic success.” (Dahlberg & Moss, 2005:4-5)

Norge er et av landene hvor den politiske interessen for barnehagene har endret seg og økt siden slutten av 1990-tallet, og som jeg skal vise i kapittel 2, handler dette i stor grad om ”*the future development, educational attainment and employability of the child*”, representert ved den såkalte ”livslang læring”-diskursen, samtidig som kostnadseffektivitet er et sentralt element.

Som et paradoks og en tilsynelatende motsetning til fokuset på individets valgfrihet, frie markedskrefter og minimal offentlig inngripen, er et annet sentralt kjennetegn på en nyliberalistisk stat den omfattende styringen. Med bakgrunn i et syn på mennesket som

ressurs, har det vokst frem nye behov for styring og kontroll (Rose 1996a; Rose 1996b). På individnivå handler dette om en indirekte styring i forhold til *“the formation of the future workforce, a workforce inscribed with the prevailing values and able to compete successfully in a world of global free markets”* (Dahlberg & Moss 2005:37). Denne formen for styring omtales ofte som ”governmentality” (Foucault & Neumann 2002), og forstås som en styring av våre forståelser av hva som er normalt, rett og riktig; ”sannhetsregimer”, noe jeg kommer nærmere inn på i kapittel 4. Det handler om hvordan staten gjennom sin politikk produserer dominerende diskurser om for eksempel utdanning og læring, og posisjonerer individene som nasjonens humankapital og ressurs (Foucault & Neumann 2002; Neumann 2003). I følge Fendler, handler den nye utdanningspolitikken om behovet for å utdanne “fleksible sjeler”, som vil være skikket til å møte fremtidens fleksible og hurtig skiftende arbeidsliv:

”Flexibility is vaunted as the cutting-edge solution to the challenges of productivity in a fast moving global economy, and the goals and objectives of education reinscribe the values of flexibility through curricular and pedagogical practices.” (Fendler 2001:119).

Slik ser vi at fleksibilitetsdiskursen er en del av en nyliberal ideologi, som nå også har fått innflytelse i barnehagepolitikken i Norge, for eksempel gjennom utformingen av såkalte fleksible, avdelingsløse barnehager, og hvor en åpner opp for fleksible barnegrupper og en fleksibel bruk av personalet. I denne studien vil jeg se nærmere på hvordan nyliberale diskurser om fleksibilitet og valgfrihet er med på å styre hverdagslivet til barn og ansatte i barnehagen.

Nyliberal ideologi handler også om en mer direkte styring og kontroll av offentlig sektor gjennom kravet om effektiv utnyttelse av ressurser, hierarkisk oppbygging, forpliktende lederavtaler og krav til dokumentasjon (Ramsdal & Skorstad 2004). Dette er noen kjennetegn på det som ofte omtales som New Public Management (NPM), og som jeg vil beskrive nedenfor som en del av bakgrunnene for å forstå endringene og praksisene i kommunal sektor.

New Public Management

New Public Management (NPM) er en samlebetegnelse på flere ulike prinsipper for omorganisering- og fornyingsprosesser i offentlig sektor. Disse omstillingsprosessene er omsluttet av en fundamental tvetydighet som har sammenheng med at NPM er et kompromiss mellom nyliberale ideer og den velferdsstatlige rasjonalitet de moderne vestlige samfunn er

bygget på, hevder Ramsdal og Skorstad i sin bok om sammensmeltningen av offentlig og privat organisering (2004). Slik vil NPM representere en ”*kopling mellom bestemte ideologiske utgangspunkt og bestemte organisasjons- og styringsformer, og at disse kopleingene fremstår som relativt konsistente og entydige*” (ibid.:58). Moderniserings- og omstillingsprosesser i kommunesektoren kan derfor forstås som en materialisering av nyliberale diskurser og forståelser inn i praktisk organisering av offentlig sektor. Slik vil dette prosjektets problemstilling, som bl.a. handler om hvordan kommunale rammefaktorer skaper forutsetninger for profesjonell praksis i barnehagen, måtte kartlegge og beskrive enkelte trekk ved organiseringen av barnehagesektoren i den utvalgte kommunen. I denne fremstillingen vil jeg ikke legge frem en fullstendig gjennomgang av NPM som idé og praktiske konsekvenser, men konsentrere meg om de delene av slike omorganiseringsprosesser som jeg finner igjen i barnehagesektoren i Trondheim kommune, og som er relevant for dette prosjektets fokus.

På midten av 1980-tallet ble det i Norge reist kritikk mot det offentliges måte å administrere og organisere seg selv og sine tjenester. De reformene som ble igangsatt i offentlig ledelse og administrasjon, dreide seg om bevisste forsøk på å få til endringer i strukturer og prosesser i offentlige organisasjoner ”*med det målet (på en eller annen måte) å få dem til å yte mer*” (Vanebo m.fl. 2005:18). For å få til dette blir det i løpet av 1980- og 90-tallet tatt i bruk ideer og organisasjonsformer fra det konkurransebaserte private næringsliv i svært mange norske kommuner, dels omtalt som ”*konsernorganisering*”. Endringsprosessene ble kjennetegnet av økte krav til effektivitet, strammere økonomistyring og mål om høyere produktivitet. Dette skulle foregå gjennom avhierarkisering, desentralisering og avbyråkratisering, og gjennom disse nye driftsformene skulle organisasjonene oppnå økt fleksibilitet og dermed også økt brukertilpasning og kvalitet på tjenestetilbudet (Ramsdal & Skorstad 2004; Sollund et al. 2004; Trygstad 2004). Jeg vil nå se nærmere på enkelte sider ved denne organiseringen.

Brukerperspektivet

I boken *Privatisering fra innsiden* skriver Ramsdal og Skorstad (2004) om ”*brugerperspektivet*” som et trekk ved det kulturelle og symbolske grunnlaget for New Public Management og konsernmodellen. Dette handler som en grunnidé om hvordan en kan sikre at brukerens ønsker og behov ivaretas. Brukerperspektivet er i følge dem et uttrykk for en endring fra en passiv rolle som tjenestemottager til en aktiv rolle der en kan velge ytelser ut fra egendefinerte behov; ”*Dette innebærer at det offentlige fremstår som et ’supermarked’*”,

hevder de (ibid.:66). Målet for den effektive kommunen er tjenester tilpasset den enkelte brukers særegne og individuelle behov, og gjennom dette konstrueres brukeren som aktiv, bevisst og kritisk. Poenget er at den aktive bruker, som foretar rasjonelle valg, fremstår som premiss og ideal for de moderniseringsstrategiene det legges opp til (ibid.).

I denne studien er det barn i barnehagen som gjennom ulike politiske dokumenter posisjoneres som brukere, og som derfor, sammen med sine foreldre, blir omfattet av de forståelsene som knyttes til en bruker av offentlige tjenester. Dette vil kunne innebære en forståelse av barn og barns behov som er i tråd med det menneskesynet som jeg tidligere har beskrevet under avsnittet om nyliberalisme. Å posisjonere barn som brukere av en offentlig tjeneste, innebærer forventninger til barn om å være aktive og foreta rasjonelle valg ut fra individuelle behov. Det gode liv knyttes sammen med retten til, og muligheter for å velge (Tranøy 2006). Hvis dette blir et hovedfokus for organiseringen av tjenestetilbudet, kan det bli stillhet rundt andre verdier som stabilitet, forutsigbarhet, omsorg og fellesskap. Det kan også tenkes at økt vekt på valg kan føre til at enkelte opplever økt forvirring og avmakt i forhold til å skulle foreta et valg, noe som også Tranøy (ibid.) skriver om i forhold til voksne brukere og konsumenter. Ramsdal og Skorstad stiller spørsmål om:

”Kanskje ’supermarkedmodellen’ egentlig dekker over økt standardisering og redusert valgfrihet når det kommer til stykket?” (Ramsdal & Skorstad 2004:67).

Dette vil det være interessant å se nærmere på i analysen av observasjonene i en barnehage som er bygget rundt prinsippet om fleksibilitet, valgfrihet og barnehagen som ”Basar”, som er et begrep kommunen selv bruker i beskrivelsene av den nye basebarnehagen (Trondheim kommune 2005a).

Ramsdal og Skorstad peker på flere paradokser ved de nye styringsmodellene, bl.a. den mulige motsetningen mellom brukerens behov og en streng økonomistyring, da en kan tenke seg at tilfredsstillende av individuelle behov kan være kostbart. Dette er svært interessant og relevant i et barnehageperspektiv, der den største utgiften er bemanning, og bemanningssituasjonen, sykefravær og vikarbruk vil henge sammen med hvilke aktiviteter som er mulige å tilby barna. Hvis barnehagen blir konstruert som en basar eller et supermarked hvor barn skal få velge ut fra individuelle interesser og behov, kan en tenke seg at dette vil kunne endre forutsetningene for utøvelsen av det pedagogiske arbeidet.

Kvalitet

I en NPM- sammenheng vil kvaliteten på de ulike tjenestetilbudene være av stor betydning, og dessuten knyttet til ideen om brukeren som kunde (Ramsdal & Skorstad 2004). Fra et kommunalt tjenesteperspektiv vil kvaliteten på en tjeneste handle om hvordan brukerne oppfatter tilbudet. Derfor vil et viktig verktøy for kommunene være brukerundersøkelser, som måler graden av de individuelle brukernes samlede tilfredshet. I en barnehagesammenheng er det både barna og foreldrene som er brukerne, men det er i hovedsak foreldrene som vil kunne uttale seg på egne og barnas vegne gjennom standardiserte spørreundersøkelser.

Innenfor en profesjonsfaglig diskurs vil kvalitet kunne bety noe mer og noe annet enn brukernes tilfredshet, og være knyttet til faglig vurderinger av pedagogisk måloppnåelse og muligheter for meningssskapende samvær og aktiviteter (Dahlberg m.fl. 2002). Uten å gå inn i en større diskusjon om hvordan vurdere kvalitet i barnehagen, vil kvalitet fra et profesjonsperspektiv måtte sees i sammenheng med gjeldende barnehagelov og rammeplan, som er en forskrift til denne loven. Ut fra dette perspektivet vil et sentralt aspekt ved kvalitet i barnehagen måtte knyttes til den reelle muligheten de barnehageansatte har til å arbeide i forhold til disse føringene, og til å oppnå de ulike målene som er uttrykt i planen.

At brukernes, det vil si foreldrenes, grad av tilfredshet får oppmerksomhet og tyngde, viser avisoppslag som dette etter større spørreundersøkelser i befolkningen:

”En fersk undersøkelse fra TNS Gallup viser at norske foreldre er meget tilfreds med barnehagetilbudet. På landsbasis er 77 prosent svært eller meget fornøyd med tilbudet med utgangspunkt i barnas behov. (...) – Det er interessant at påstandene om at kvantitet har gått på bekostning av kvaliteten i barnehagen viser seg å være dårlig fundert, i alle fall sett fra et foreldreperspektiv, sier Solhjell, med henvisning til anklager mot regjeringen om ensidig fokus på full barnehagedekning uten hensyn til innholdet i tilbudet.”(Bredeveien 2009)

Her ser vi hvordan også utdanningsminister Solhjell hevder at påstander om lav kvalitet i barnehagene må være dårlig fundert, siden 77 % av barnas foreldre i en spørreundersøkelse krysser av for at de er svært eller meget fornøyde med tilbudet. Slik vil det innenfor en markedsøkonomisk rasjonalitet konstrueres sannheter som utgår fra den individuelle brukerens tilfredshet målt gjennom brukerundersøkelser. Og disse undersøkelsene vil være med å danne grunnlaget for den videre vurderingen og utviklingen av tjenestetilbudet, noe som bl.a. kommer til syne gjennom at brukerundersøkelser ofte er en del av lederavtalen

mellom enhetsleder og Rådmannen i kommunen. Hammer (2008) viser hvordan dette kan forstås som et uttrykk for liberalistiske styringsdiskurser, hvor statistiske verktøy, indikatorer og tall kan sees som praksiser for produksjon av både ”sannheter” og ”handlingsgrunnlag” for kommunene. Som jeg skal komme tilbake til nedenfor, handler NPM også om en tendens til ”avprofesjonalisering”; at de profesjonsfaglige perspektivene får mindre betydning, noe som Solhjells uttalelse kan være et eksempel på.

Tonivåorganisering

Et annet sentralt aspekt ved NPM-inspirert organisering av norske kommuner, er ideen om en ”tonivå” kommune. Flatere strukturer og ”avhierarkisering” er et sentralt element i mange av de omorganiseringene som er gjennomført, bl.a. i Trondheim kommune. Dette bunner i et ønske om å effektivisere kommunesektoren gjennom å redusere antall leder- og beslutningsnivåer. Færre nivå vil kunne øke effektiviteten og fleksibiliteten, og minske ressursbruken gjennom avbyråkratisering. Samtidig skal dette gjøre det enklere for brukeren å få innsyn og medvirkning, altså økt demokratisering, hevder Ramsdal og Skorstad (2004). Avgjørelsene skal tas nærmere brukerne, og dette innebærer også at den enkelte enhetsleder (rektor, styrer i barnehagen o.l) får økt ansvar og myndighet i forhold til avgjørelser som gjelder egen enhet. Slik vil en reduksjon av antall nivåer og antall ledere kunne bli en del av effektiviseringen av offentlig sektor, slik at ”*en kan redusere antall ledere og skape lettere kommunikasjon mellom de to nivåene*”³(Ramsdal & Skorstad 2004:134).

Bleken (2005) understreker at mange kommuner har foretatt denne type omorganiseringer, hvor distriktsadministrasjonene med sin faglige kompetanse og sitt koordineringsansvar er fjernet, og at skole- og barnehageledere her får et helhetlig ansvar for driften, dvs. alle forhold som gjelder økonomi, administrasjon og utvikling. Mange steder er også barnehager slått sammen til større enheter, og fra en situasjon med mange små enheter med hver sin leder, består sektoren i dag i flere kommuner av færre, men betydelig større enheter, der lederen lokaliseres i ett av barnehagehusene. Dette er situasjonen i Trondheim kommune, som jeg presenterer nærmere i kapittel 8. Fra et effektivitetsperspektiv ser en at dette vil kunne gi en mer effektiv økonomisk og administrativ drift av den enkelte enhet. Fra et styringsperspektiv vil færre nivå og færre enheter lette oversikten, og dermed muligheten for kontroll og styring av den enkelte enhet, hevder Stokkedal (2005) i sin rapport om omorganiseringen av Trondheim kommune. Om, og eventuelt hvordan et økt ansvar for drift og administrasjon for

³ Rådmannsnivået og enhetslederne

enhetsleder vil kunne påvirke hverdagslivet for barn og de øvrige ansatte i barnehagen, vil være et tema i analysen.

Konsernorganisering og kontrakter

I følge Ramsdal og Skorstad (2004) bygger moderniseringen av offentlig sektor på grunnleggende prinsipper for organisering av kommunen som en bedrift eller et "konsern". Målstyring, kontrakter og nøytralisering av profesjoner er sentrale faktorer. Kommunen sees i konsernsammenheng som en bedrift hvor Rådmannen er konserndirektør, og må vise til resultater overfor det politisk valgte Bystyret/bedriftsstyret. Det blir nødvendig for Rådmannen å sikre at underordnede ledere lojalt iverksetter de tiltak som skaper de resultater som Rådmannen skal oppnå. Enhetslederne får resultatansvar for sine enheter, og dette kontraktfestes gjennom en lederavtale, som detaljert stiller opp mål enheten skal jobbe etter i året som kommer. Måloppnåelse skal vurderes av lederen og legges frem for Rådmannen, og vil ha konsekvenser for enhetens videre drift og fastsettelse av lederens egen lønn. Disse kontraktene spesifiserer også ressurser som skal anvendes, og siden et av grunnprinsippene for moderniseringsprosessene i kommunesektoren handler om en mer aktiv økonomistyring, innebærer konsernorganisering og lederavtaler at enhetsleder har fått et særskilt ansvar for overholdelse av enhetens budsjett.

Tendensen til kontraktstyring står i motsetning til tidligere tiders måter å organisere offentlig forvaltning, som var preget av en byråkratisk organisering og regelstyring. Kontraktene skal bl.a. føre til økt selvstendiggjøring av den enkelte organisasjon, og økt informasjon tilbake til Rådmannen, - som dermed kan føre økt tilsyn og kontroll med den enkelte enhet (Greve & Ejersbo 2005). Det interessante for barnehagens del er at de tidligere ikke var omfattet i særlig grad av byråkratisk organisering og regelstyring, men opererte forholdsvis fritt i forhold til Barnehageloven og mer generelle kommunale regler. Innføringen av kontrakter mellom Rådmannen og den enkelte barnehageenhet, vil slik være en del av kommunens mål om å omfatte alle de ulike kommunale enhetene med samme styringssystem, uansett interne mål og innhold (Brunsson & Sahlin-Andersson 2005). En av hensiktene med kontraktene fra kommunens side, er at de skal tydeliggjøre kommunens valg og prioriteringer, og slik medføre debatt og økt offentlig innsyn. Greve og Ejersbo hevder derimot at slike kontrakter kan føre til at:

”(...) borgernes muligheder for at få umiddelbar indflydelse på niveau og omfang af servicen på områder, der er styret via kontrakter, blive mindsket” (Greve & Ejersbo 2005:130)

Årsaken til dette er at kontraktene og deres mål settes opp på rådmannsnivå, og at borgerens muligheter for innflytelse vil bli vanskeliggjort, sammenlignet med en situasjon der målene ble satt opp i den enkelte tjenesteytende enhet, nær brukeren. Dette vil være et interessant perspektiv i forhold til barnehagen, der barnehageloven understreker barns (det vil innenfor denne retorikken si *brukernes*) rett til medvirkning og innflytelse på planer og innhold. Også rammeplanen fastsetter en rekke mål for barnehagens arbeid som pedagogisk institusjon. Slike utenforliggende mål og profesjonsbaserte føringer vil være spesielt for institusjoner som skole og barnehage, og ikke i samme grad gjelde for andre kommunale enheter. Dessuten hviler målstyringsprinsippet i offentlig sektor på behovet for konkrete, operasjonaliserbare mål, som kan evalueres gjennom en resultatmåling. Dette kan føre til at komplekse forhold som omsorgsarbeid og læringsprosesser vil kunne lide under kravet om målbare resultater.

Avprofesjonalisering

Brunsson og Sahlin-Andersson (2005) hevder i sin artikkel om kommunal omorganisering, at de siste årenes reformer i offentlig sektor ikke er tilfeldige og fragmenterte, men et uttrykk for en grunnleggende forvandling. De hevder at målet er å reformere alle enheter i offentlig sektor til å bli mer ”strømlineformede” organisasjoner. I en tonivåmodell vil det være enklere og mer effektivt å administrere enhetene hvis de alle er organisert og ledet på samme måte. Barnehage og skole er eksempler på profesjonelle arenaer innenfor offentlig forvaltning og tjenesteyting, og de har særtrekk som skiller dem fra andre organisasjonstyper. For eksempel styres disse arenaene i stor grad av de profesjonelles kunnskap og normer, og praksisen utformes gjennom profesjonsfaglige vurderinger av hva som er viktig for det enkelte barn og barnegruppen som helhet, sett i sammenheng med rammeplanens føringer. Dette har tidligere vært det barnehagen har blitt organisert og styrt etter, og barnehagene har vært forholdsvis autonome enheter innenfor kommunal sektor (Korsvold 2005). Dette står i kontrast til den organisatoriske strømlineformingen Brunsson og Sahlin-Andersson (2005) peker på, som også inkluderer en felles og forpliktende lederavtale for alle enheter.

Ved innføringen av konsernorganisering og målstyring gjennom kontrakter, setter kommunen selv opp overordnede mål som skal nås av alle enheter uansett mandat. Det settes også opp

spesifikke mål som gjelder for alle barnehagene i kommunen. Lederavtalen skal evalueres, og enhetsleder skal vurderes i forhold til måloppnåelse på disse målene. Ramsdal og Skorstad (2004) hevder at innenfor NPM blir profesjonskrav sett på som et forstyrrende element, og at det ligger et uutalt krav om nøytralisering av profesjonene. Dette innebærer ikke at kommunene ikke ser viktigheten av fagkompetansen innad i institusjonene, men at de skiller klarere mellom overordnet og underordnet nivå, og at de overordnede strategiske beslutningene overlates til organ der profesjonene bare er indirekte representert. Det som i følge Ramsdal og Skorstad er kjernen i strategiene for å nøytralisere profesjonene, er at det forutsettes regimelojalitet på en helt annen måte enn tidligere, og som bl.a. kommer til uttrykk gjennom at måloppnåelse i forhold til lederavtalen er knyttet opp mot lederens lønn. Dette handler om et behov for å skape lojalitet og identifikasjon mellom kommunens ulike nivå, og å eliminere utenforliggende påvirkning i forhold til måloppnåelse. Innenfor de rammer som settes i lederavtalen kan profesjonene operere fritt, men den enkelte utøver vil bli ansvarliggjort og må se faglige vurderinger i forhold til disse rammene, for eksempel de økonomiske rammene.

I motsetning til interne kommunale styringskontrakter, så finnes det ikke formelle krav til vurdering av måloppnåelse i forhold til målene i rammeplanen, og de målene som pedagogene selv evt. setter opp for sitt arbeide. Slik kan en kommunal lederavtale og dens målsettinger oppleves som viktigere, og dermed mer styrende, og få en prioritert posisjon fremfor en pedagogisk plan. Dette fordi kommunen krever en konkret vurdering av måloppnåelse, og denne måloppnåelsen blir for enhetsleder sin del sett i sammenheng med hennes posisjon og lønn.

Ramsdal og Skorstad påpeker at tilpassing av profesjonelle normer og standarder til økonomiske krav kan føre til frustrasjon, stress og utbrenthet på mange arbeidsplasser, da det kan være store konflikter mellom profesjonelle vurderinger på den ene siden og kravet om lojalitet til kommunens mål og visjoner på den andre. Dette støttes av Vike m.fl. (2002) som har sett på hvordan grasrota i kommunal tjenesteytende sektor preges av en sterk opplevelse av utilstrekkelighet. Dette handler om at de står i et krysspress mellom de krav og forventninger som rettes mot dem, som ansvarlige for velferdsstatens ambisjoner, samtidig som de skal utøve sitt virke innenfor den kommunale virkelighetens stramme budsjetter og krav til effektivitet.

Denne beskrivelsen av noen sentrale kjennetegn ved New Public Management og posisjoneringen av barn som brukere av en offentlig tjeneste, synliggjør flere paradokser. Et grunnpremiss er økt effektivisering og utnytting av økonomiske ressurser gjennom bl.a. en strømlinjeforming av alle kommunale enheter og en felles forpliktende lederavtale. Målet er en fleksibel og brukertilpasset offentlig sektor. Et sentralt og viktig spørsmål blir om den aktive bruker, som legitimerer mange av de moderniseringsstrategiene det legges opp til, får mulighet til å være aktiv på egne premisser innenfor denne type organisering? Får brukeren, her barna i barnehagen, mulighet til å medvirke på utformingen av barnehagens hverdagsliv, og foreta reelle valg i forhold til situasjoner som oppleves som viktige for dem? En tydelig ovenfra - og ned- styring materialisert gjennom lederavtalens krav til måloppnåelse, er krevende. En kan stille spørsmål ved de barnehageansattes muligheter til å utforme hverdagslivet i tråd med profesjonsfaglige vurderinger og kravene og målene i rammeplanen.

Dette perspektivet på barnehagen, som tjenesteytende enhet og del av en kommunal sektor preget av nyliberale styringssystemer, vil sammen med dominerende diskurser om barn og barnehage danne grunnlag for den kunnskapen som utvikles i dette prosjektet.

Kapittel 2: Det barnehagepolitiske feltet

I dette kapittelet vil jeg beskrive noen sentrale trekk ved barnehagepolitikken i Norge. Jeg vil først beskrive det jeg omtaler som den ”tradisjonelle” norske barnehagen i perioden frem til slutten av 1990-tallet. Deretter går jeg over til å presentere noen utvalgte, nyere politiske dokument, og studier og analyser som er gjort av disse dokumentene og politikken knyttet til dem. Med utgangspunkt i enkelte sider ved og begrep i disse dokumentene, vil jeg synliggjøre noen av de diskursene dagens barnehager er vevet inn i, som et uttrykk for det Vike m.fl. (2002) omtaler som ”velferdsstatens ambisjoner” i forhold til barn og barnehage. Hva som vektlegges som sentrale tema og bruken av bestemte ord og uttrykk i et offentlig dokument, vil i et diskursperspektiv ha betydning for å forstå hvordan nye sannheter og ny mening skapes i et offentlig rom, og dermed hva som er med på å styre endringer i sosiale praksiser og materielle forhold.

Noen kjennetegn ved den ”tradisjonelle” norske barnehagen

Helt siden den første barnehageloven kom i 1975, har det vært en politisk målsetting at alle barn som ønsker det, skal få plass i barnehage. Dette har det vært politisk enighet om, men utbyggingen har gått sakte, og først i 2007 ble det tilnærmet full barnehagedekning i Norge.

Hensikten med barnehagene har blitt endret og utvidet over tid, fra tilsyn med barn som et sosial- og familiepolitisk tiltak, som kompensasjon for dårlige oppvekstforhold i nærmiljøet, og som et virkemiddel i arbeids- og likestillingspolitikken (Bleken 2007; Korsvold 2005; 2008). I løpet av 1980-tallet begynner synet på barnehagen som en oppvekstarena også for barnets egen del å få innpass, og barn blir i større grad sett som selvstendige individ med egne behov, interesser og rettigheter, og i dag handler debatten i hovedsak om barnehagens innhold og kvalitet (Moser & Röthle 2007). Barnehagene har frem til midten av 1990-tallet vært et tilbud for de få, i hovedsak for barn mellom 3-6 år, og har vært sett på som et supplement til barnets hjem, og dette ble tydeliggjort gjennom hjemmekoselig inventar og møblering, det Nordin-Hultman (2004) omtaler som ”hjemmediskursen”. Kjennetegn ved denne perioden kan være at de ansatte ofte ble omtalt som ”tanter”, leker og annet utstyr var dominert av ”mor- far- og barn”- leker, kjøkkenleker, byggeklosser, tegnesaker og spill, og alt dette var symboler på barnehagens posisjon som en forlengelse av hjemmet, og barnehagens kultur blir

av flere omtalt som dominert av kvinnelige verdier og omsorgsrasjonalitet (Bleken 2007; Korsvold 2005; Nilsen 2000).

Barnehagene i Norge har tradisjonelt vært organisert som små enheter, gjerne bare én og to avdelinger med 16-18 store barn i hver avdeling, og én førskolelærer og to assistenter pr. gruppe. I større byer kunne en etter hvert finne barnehager med opp til 5-6 avdelinger, og disse hadde gjerne en egen førskolelærer ansatt som styrer, dvs. med ansvar for det overordnede administrative, personalmessige og pedagogiske arbeidet. Fram til 1996 fantes det ikke sentrale rammeplaner for barnehagenes innhold, og derfor planla og gjennomførte hver enkelt barnehage, med førskolelærerne som ledere og veiledere, det pedagogiske arbeidet ut fra lokale forutsetninger. Viktige rammevilkår var faglige og personlige forutsetninger i personal- og barnegruppen, muligheter i lokalmiljøet og ønsker og behov hos foreldrene. En kan hevde at barnehagene i denne perioden fungerte som forholdsvis autonome pedagogiske enheter, styrt av førskolelærernes profesjonskunnskap (Korsvold 2005; Sandve 2001).

Utover 1980 og 1990-tallet ble det både gjennom ratifiseringen av FN's barnekonvensjon, og gjennom nyere utviklingspsykologisk og sosiologisk barneforskning, et sterkere fokus på barnet som kompetent aktør og rettighetsinnehaver. Innenfor denne forståelsen ble barndommen sett på som livsfase med egenverdi for barnet, der de selv i en viss grad skulle ha frihet til å medvirke i utformingen av sitt eget hverdagsliv. Dette førte til en større aksept i samfunnet for at barnet hadde behov for en arena med jevnaldringer utenfor hjemmet, og det var slike nye forståelser som var med på å tone ned skepsisen til barnehager som fantes i samfunnet på den tiden, og gjøre heldagsbarnehager mer allment aksepterte, både for foreldrenes, men også for barnas egen del (Korsvold 2008).

De nordiske barnehagene har i denne perioden det som ofte omtales som en "barnesentrert" pedagogikk bygget på et syn på barn som aktive og kompetente subjekter, som gjennom samspill påvirker sine omgivelser og blir påvirket av disse (Kjørholt & Tingstad 2007; Korsvold 2005). Dette er grunnholdningen i den første rammeplanen for barnehagen, som kom som forskrift til barnehageloven og trådte i kraft i 1996 (Barne- og familiedepartementet 1996). Planen er omfattende, og bygger på det som ble oppfattet som den norske barnehagetradisjonen. Leken har en sentral plass, og blir omtalt som "*barnas viktigste uttrykksform*" (ibid.:22). I følge planen er barnehagen et sted for helhetlig læring, noe som innebærer et syn på læring som prosesser som foregår overalt, i alle situasjoner, formelle og

uformelle, og dermed uløselig knyttet sammen med alle barnehagens hverdagsaktiviteter, omsorg og lek. At planen definerte konkrete mål i forhold til forskjellige fagområder som bl.a. naturvitenskap og teknikk, var helt nytt i norsk barnehagesammenheng, men planen ble godt mottatt av førskolelærerne som opplevde et tydeligere samfunnsmandat (Bleken 2007).

I følge Korsvold (2005) handler dette om en posisjonering som ikke følger de andre europeiske landene med et skille mellom lærings- og omsorgstilbud, men en nordisk barnehagemodell. Her flettes omsorg, lek og læring sammen i løpet av dagen, i en helhetlig, fri og usynlig pedagogikk, med vekt på barnas lek og frie valg av aktiviteter, og hvor barnehagene er uavhengige i forhold til skoleverk og utdanningssektoren.

Førskolelærernes kunnskap om barn, deres observasjoner og tilrettelegging av pedagogiske opplegg tilpasset barnegruppen og det enkelte barn, har vært sentralt for utformingen av innholdet i norske og nordiske barnehager. Barna har beveget seg fritt og valgt aktiviteter og lekekamerater innenfor avdelingens fysiske rammer, og har gjennom sine ulike uttrykk vært med på å forme barnehagens innhold (Kjørholt 1998; Kjørholt & Tingstad 2007; Korsvold 2005). Hverdagslivet i barnehagen har av flere blitt karakterisert som preget av barn i flyt mellom ulike aktiviteter, stasjoner og rom, i stadig sondering og samhandling med andre barn. Begrep som ”messehall”, ”marked” (Strandell 1994), og ”cocktailparty” (Ehn 1983) har blitt brukt til å beskrive livet som foregår innenfor en slik avdeling med 15-20 barn. Målet har vært å skape trygge, men også utfordrende hverdager for barna for slik å bygge hele mennesker med varierte kunnskaper om seg selv og andre, og evner til samspill og samarbeid i demokratisk ånd. Dette kan uttrykkes som barnehagens ”danningsprosjekt” (Barne- og familiedepartementet 2005).

Den første rammeplanens omfang og grundighet og dens posisjon som forskrift til barnehageloven plasserer den inn som sentral i forhold til samtidens diskursive konstruksjoner av barn, barndom og barnehage. Ved at den så tydelig understreket barnehagens samfunnsmandat som pedagogisk arena for små barn, var den også en indirekte anerkjennelse av førskolelærernes profesjonelle kompetanse, og deres vektlegging av helhetlig læring gjennom hverdagsaktiviteter, omsorg og lek. Samtidig kan innføringen av en rammeplan for barnehagen sees som et veiskille i forhold til statlig målstyring av barnehagene, men uten at det ble stilt krav til rapportering eller andre typer kontrollrutiner som ellers kjennetegnet den moderniseringsprosessen som var i gang i offentlig sektor på denne tiden (Ramsdal & Skorstad 2004). I grove trekk kan dette sies å karakterisere noen sider ved barnehagene i

Norge frem til slutten av 1990-tallet, da kvinner i enda større grad inntok arbeidsmarkedet, og kravet om en barnehageplass til alle som ønsket det ble stadig sterkere.

Nye tendenser i norsk barnehagepolitikk

Utover 1980-tallet var det en tendens til at arbeidsdagens lengde og intensitet innenfor private og gjerne kunnskapsbaserte næringer var økende. Dette skjedde ikke gjennom nye overenskomster i arbeidslivet, men gjennom en ny styringsfilosofi med et såkalt nyliberalt vokabular, som beskriver individer som søkende etter fleksibilitet, selvrealisering, valgmuligheter, kreativitet og selvstendighet (Ramsdal & Skorstad 2004; Sennett 1998; Thorsen & Lie 2007; Tranøy 2006). Et fleksibelt arbeidsliv ville også kreve mer fleksible barnehager, både i forhold til plasser og åpningstider, og utfordringene ble mot slutten av 1990-årene å gjennomføre velferdsordninger som tok høyde for endringer både i arbeids- og familieliv. Utviklingen gikk mot større differensiering, individualisering og ikke minst fleksible velferdsløsninger for barn og foreldre (Korsvold 2008). I denne perioden ble også stadig flere småbarnsmødre yrkesaktive, og utviklingen gikk mot mer heltidsarbeid. Dette førte til at presset på full barnehagedekning økte utover 1990-tallet, samtidig som alle politiske partier var klar over at dette ville bli et stort økonomisk løft. Dette var bakgrunnen for at Barne- og familiedepartementet igangsatte et utviklingsprogram for barnehagesektoren, hvor målsettingen var at kommunene skulle finne nye måter å organisere barnehagene på, slik at det ble flere plasser for barn under 3 år. Samtidig skulle kostnadene holdes nede. Det var også en uttalt målsetting at barnehagetilbudet generelt skulle bli mer fleksibelt og i større grad tilpasses brukernes, her foreldrenes, behov (Barne- og familiedepartementet 1998).

Statlige rammer og nasjonale reguleringer ble innenfor den mer markedsorienterte rasjonaliteten sett på som rigide og unødvendige på noen områder, og i forhold til barnehagesektoren ser vi en økende grad av deregulering og desentralisering ned til kommunalt nivå. I praksis betød dette at ansvaret for utformingen av barnehagene og barnets beste, skulle legges nær brukeren og individet, dvs. det skulle overtas av kommunene (Korsvold 2008). I denne perioden ble det også et økende krav til offentlig sektor om en strammere økonomistyring og økt økonomisk effektivitet, som beskrevet i kapittel 1.

Utover 1990-tallet har bildet av barnet som kompetent aktør vokst til den sterke, og på mange måter udiskutable og hegemoniske diskursen om "det kompetente barn". Denne manifesterer

seg som en del av en vestlig forståelse, som både i forskning, politikk, pedagogikk og i samfunnsdebatten mer generelt, konstruerer barnet som et aktivt subjekt, refleksivt, autonomt og robust (Brembeck et al. 2004; James et al. 1998; Jenks 1982; Kjørholt 2001). Som Kjørholt skriver i sin artikkel *The participating child*:

“There is no room for alternative constructs and individual or contextual variation, for instance for children’s failures, incapacities, or dependencies of adults. Competence is described as a kind of individual and immanent quality all children have by virtue of they being natural beings. The essentialized competent child has both the capacity and the responsibility to choose freely and decide what is best for her/himself.” (Kjørholt 2001:73)

Det er en slik forståelse av barn jeg finner ligger til grunn for flere av de dominerende diskursene i nyere barnehagepolitikk. Både der barnet konstrueres som ”bruker” av offentlige tjenester, som lærende subjekt, -innskrevet i diskurser om livslang læring, og som rettighetssubjekt, med rett til deltagelse og medvirkning som ”borger”. Det er disse tre ulike forståelsene i dokumentene jeg vil se nærmere på nedenfor.

Den fleksible og brukertilpassede barnehagen

Gjennom Utviklingsprogrammet for barnehagesektoren og den etterfølgende Stortingsmelding 27 (1999 -2000) ser vi hvordan begrepene fleksibilitet, brukertilpasning og valgfrihet blir innført som løsning på de utfordringene sektorene står overfor, og at fleksibilitet nå blir sett på som en nøkkelkvalitet for moderne barneomsorg (Qvortrup & Kjørholt 2004; Rantalaiho in press). Flere har påpekt at dette representerer en skifte fra den sosialdemokratiske velferdsstrategien som har vært typisk for Norge, og over til en mer nyliberal orientert velferdspolitik som setter brukerens individuelle behov og rett til valgfrihet foran hensynet til hva som gagnar fellesskapet på lengre sikt (ibid.).

Både Rantalaiho (in press) og Kjørholt & Tingstad (2007), diskuterer hvordan desentraliseringen og dereguleringen av barnehagepolitikken har ført til at størrelsen på barnegruppene, arealnormer og antall ansatte pr. barn nå er gjenstand for lokale fortolkninger, og dermed kan fleksibiliseres gjennom nye måter å organisere barnehagene på. Ideen er at ved å gå bort fra de tradisjonelle faste 1-3 år og 3-5 års gruppene med henholdsvis 9 og 18 barn på hver avdeling, og en fast bemanning på én pedagog og to assistenter pr. gruppe, vil fleksibiliteten innad i barnehagen øke. Dette kan bidra til en mer effektiv utnyttelse av

barnehagens og personalets samlede kapasitet, og i sluttrapporten for Utviklingsprogrammet slås det fast at det meste av ”produktivitetsøkningen”⁴ frem til 1998 har skyldtes denne type reorganisering innad i eksisterende barnehager (Barne- og familiedepartementet 1998). Slike grep handler om å utnytte kapasiteten, og kan sees som en del av en økonomisk rasjonalitet. Til tross for at de statlige dokumentene argumenterer med at disse endringene vil føre til bedre og mer fleksible barnehager for brukerne, også barna, hevder flere at diskursene om fleksibilitet og brukertilpasning i barnehager handler om å legitimere økonomiske nedskjæringer og ikke utelukkende om å skape bedre barnehager for barn og foreldre (Kjørholt 1998; Sandve 2001). Det stilles også spørsmål ved om denne type økonomiske rasjonalitet vil kunne skape konflikt mellom foreldrenes behov for flere og billige barnehageplasser, og barnas behov for et godt barnehage tilbud (ibid.).

For å nå det tverrpolitiske målet om full barnehagedekning, måtte kommunene utover 2000-tallet begynne å bygge flere nye barnehager, og i den forbindelse ble det utarbeidet en rapport, *Utforming av barnehager. På leting etter et barneperspektiv* (Buvik 2003), hvor syv av de største kommunene i landet sammen legger frem ideer til ny utforming av barnehagebygget. Et sentralt aspekt i dette prosjektet er å implementere ny kunnskap om barn i utformingen av nye barnehagebygg. Denne ”nye kunnskapen” det refereres til, er synet på barnet som kompetent og selvstendig aktør fra tidlig alder, og barns rett til å velge, og ha innflytelse på eget hverdagsliv. Det understrekes også i rapporten at barn, som omtales som *forskere*, har rett til et variert læringsmiljø med allsidige utfordringer. Reggio Emilia-pedagogikken nevnes i rapporten som inspirasjonskilde for den nye måten å tenke om barnehagens rom, utstyr og læring. Denne pedagogiske retningen har fått stor utbredelse i mange vestlige land de siste årene, bl.a. i Sverige og Norge (Jonstøij & Tolgraven 2003; Åberg et al. 2006). I rapporten om barnehagebygget heter det at:

”Renessansen en i dag er vitne til når det gjelder Reggio Emilia-pedagogikken i norske barnehager kan tolkes som et ønske om kvalifisering, en tydeligere voksenrolle og et pedagogisk fokus der barns kreativitet og læring blir vektlagt” (Buvik 2003:24)

Rapporten foreslår mer fleksible løsninger på organiseringen av barnegruppene og bruken av arealet. Ideen er at hver barnegruppe får sin base, mens resten av arealet skal kunne anvendes av alle barna og alle de ansatte. Ved å løse opp de tradisjonelle avdelingene, vil en kunne få

⁴ Dvs. flere barn i barnehagene

en bedre og mer fleksibel utnyttelse av arealet, og legge til rette for et mer variert tilbud av materialer og aktiviteter i de ulike rommene, som omtales som verksteder og atelier. Rapporten hevder at barna gjennom denne type fleksible løsninger vil kunne få større muligheter for å opptre selvstendig og velge fritt enn det en tradisjonell avdelingsbarnehage vil kunne tilby:

”En fordel ved å bryte opp noe av den tradisjonelle avdelingsstrukturen, er at barn kan få et større handlingsrom til å velge hvem de vil være sammen med, hva de vil gjøre, hvor de vil være, om de vil være ute eller inne osv.” (Buvik 2003:25)

Kjørholt og Tingstad (2007) som har reflektert rundt disse nye, avdelingsløse barnehagene med utgangspunkt i dette dokumentet, hevder at disse endringene er en del av en nyliberal diskurs knyttet til fleksibilitet og brukerorientering mer generelt i samfunns- og arbeidsliv. De argumenterer også for at ideen om fleksible barnehager kan sies å være et ”diskursivt brudd”. Der forståelser rundt ”barns behov” tidligere var det sentrale, fokuserer brukerdiskursen i større grad på barns ønsker og forventninger som brukere av et tilbud. Som tidligere nevnt i kapittelet om brukerperspektivet innenfor New Public Management, ligger det implisitt i denne posisjonen at barn ønsker og foretrekker å få velge fritt hva de skal gjøre og med hvem, fremfor faste grupper og faste steder. Innbakt i dette dokumentet er intervju med ansatte som har prøvd ut fleksible barnehageløsninger, og ut fra dette antyder Kjørholt og Tingstad at det kan se ut som om de ansatte føler et behov for økt organisering og kontroll når barnas individuelle valg, fleksibilitet og selvbestemmelse skal fokuseres.

Fleksibilitetsdiskursen i barnehagesektoren innebærer en mulighet for å oppløse de tradisjonelle måtene å organisere norske barnehager på, som gjelder gruppestørrelser, fordeling av pedagogisk personell og selve avdelingsstrukturen. Dette begrunnes både innenfor en læringsdiskurs som posisjonerer barnet som forskende, og en nyliberal diskurs, hvor barn posisjoneres som brukere med rettigheter i forhold til et tjenestetilbud.

I et diskursperspektiv kan det se ut som om statlig politikk på slutten av 1990-tallet, gjennom sin tekstlige konstruksjon av barn som brukere, endrer og utvider relasjonen og mulighetsrommet mellom barn og ansatte i barnehagen. Fra å være en asymmetrisk barn - voksen relasjon som posisjonerer barnet kun i forhold til omsorg, læring og oppdragelse, vil denne diskursen også inneholde en mer symmetrisk bruker – tjenesteyter dimensjon, hvor barnet blir en aktør som skal kunne medvirke og påvirke i kraft av sin status som bruker av et

offentlig tilbud. Som bruker har barnet krav på å bli lyttet til, tatt hensyn til og få en valgfrihet i forhold til innholdet i tilbudet, tilpasset sine individuelle behov. Sandve (2001), som undersøker dokumenter knyttet til Utviklingsprogrammet og Stortingsmelding 27, stiller imidlertid spørsmål ved om defineringen av barn som brukere av barnehagen vil gi barna økt innflytelse i en barnehage hvor fokuset på produktivitet og økonomisk effektivitet skal være sentralt. En kan også stille spørsmål ved om denne subjektposisjonen, den individuelle, rasjonelle brukeren som har rett til å velge fritt, blir for endimensjonal, og dermed ikke tar høyde for f.eks. ”*children’s failures, incapacities, or dependencies of adults*” som Kjørholt (2001:73) påpeker.

Både i Utviklingsprogrammet og Stortingsmelding 27 (1999 -2000) var den uttalte målsettingen at norske barnehager skulle bli varierte, fleksible og brukervennlige, og på denne måten skulle kvaliteten sikres. Slik knyttes fleksibilitet sammen med kvalitet; skal en barnehage ha god kvalitet, må den være fleksibel og brukervennlig. Stortingsmelding 27 støtter seg på rammeplanen fra 1996 sine definisjoner av en god barnehage, hvor kvalitet i samspillet mellom barn og voksne står sentralt (Barne- og familiedepartementet 1996; Sandve 2001). Jeg kommer nærmere tilbake til dette i siste delen av dette kapittelet, og i analysen hvor jeg ser på hvilke muligheter en fleksibel barnehage har til å skape gode situasjoner for samspill mellom barn og ansatte.

Barnehagen som fundament for skolen

I 2006 ble ansvaret for barnehagene flyttet fra Barne- og familiedepartementet og til Kunnskapsdepartementet. Samme år kom en ny rammeplan for barnehagens innhold (Kunnskapsdepartementet 2006). Den største endringen i denne planen i forhold til den forrige, er at den understreker alle barns rett til å medvirke på utformingen av barnehagens innhold, og at den i større grad fokuserer på barnehagen som læringsarena og fundament for skolen. Dette kommer bl.a. til syne gjennom en økning fra 5 til 7 fagområder med spesifikke målformuleringer, og en presisering av den voksnes rolle og ansvar som tilrettelegger av et stimulerende miljø.

I den nye rammeplanen (R06) er ”basiskompetansebegrepet” som ble innført i den første rammeplanen (R96) fjernet, og det er ikke utformet mål i forhold til det innholdsområdet som omtales som ”omsorg, lek og læring”. R06 er et mye mindre dokument enn det forrige, både i antall sider, format, og tekstmengde, men tanken er at den skal suppleres av flere frittstående

temahefter som går grundigere inn i enkelte sentrale temaer knyttet til barnehagens innhold. Eksempler på temaer i disse heftene er matematikk, IKT, språk, barns medvirkning, de minste barna, natur og miljø. Våren 2009 var det kommet ut 10 slike hefter, men til tross for at leken var en sentral del av R96, og den ikke har fått stor plass i R06, har det ikke blitt publisert et eget temahefte om barns lek. Dette kan, sammen med fjerningen av basiskompetanse som begrep, og målformuleringer knyttet til lek og sosialt samspill, leses dit hen at disse elementene i barnets liv i barnehagen tillegges mindre vekt enn fagområdene, og at de nå har fått mindre betydning for barnehagens innhold. Det kan se ut som om det har skjedd en endring fra et stort fokus på lekens egenverdi i R96, til at begrepet lek har blitt nærmere knyttet til begrepet læring i R06. Dette kan sees i sammenheng med planens uttalte intensjon om å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole, hvor *læring* er et mer sentralt begrep enn *lek*, som har vært barnehagens kjernebegrep.

Enkelte hevder at disse endringene i synet på barnehagen er fundamentale, og Rhedding-Jones (2007) tolker det slik at omsorgsdiskursen er blitt erstattet med en diskurs om læring i den nye rammeplanen. Søbstad (2007) uttrykker bekymring for at det økende antall fagområder vil kunne fortrenge andre typer aktiviteter, som lek og estetiske prosjekt. Røthle og Moser (2007) hevder at planen bygger på de samme grunnprinsipper som den forrige, men at det har skjedd en utvidelse fra en sosialpedagogisk mot en skoleforberedende tradisjon innenfor barnehagepedagogikken. Dette kan føre til tilsvarende utvikling som i Sverige, hvor undersøkelser viser at samordningen med skoleverket har ført til økt kartlegging av barns individuelle ferdigheter i barnehagen (ibid.). Østrem (2007) understreker at læring knyttet til fagområdene kan medføre en instrumentalisering av barnehagen, men bare dersom fremtidig deltagelse i samfunnet gjøres til det primære målet for barnehagens læringsprosesser. Hun har tiltro til at førskolelærernes evne til refleksjon og anerkjennelse av barna som subjekt, vil hindre at dette skjer i praksis.

Jeg vil hevde at selv om planen isolert sett kan sies å bygge på de samme grunnverdier som forrige rammeplan, gjennom sin understrekning av at barndommen er en livsfase med egne verdi, og at lek skal være en del av hverdagsaktivitetene, blir barnehagens nye rolle som *før-skole* tydelig gjennom planens plassering i et større politisk landskap, og gjennom innføringen av begrepet "livslang læring". Flere stortingsmeldinger, og kanskje spesielt St.meld. nr 16 (2006 - 2007), fokuserer på barnehagen som instrument i utdanningspolitisk sammenheng. Her ser vi allerede i tittelen på meldingen hvordan begrepet *livslang læring* har

blitt et nytt hovedfokus i utdanningspolitikken, som nå også inkluderer barnehagene. Denne stortingsmeldingen vektlegger betydningen av barnehagen og dennes rolle som åsted for tidlig innsats, både når det gjelder sosial utjevning og i forhold til skoleprestasjoner og videre utdanning. Meldingen peker på at forskning viser at det er samfunnsøkonomisk lønnsomt å investere i ferdighetsstimulerende tiltak før skolealder. Meldingen presiserer:

”For hver krone fellesskapet bruker på slike tiltak, får samfunnet mellom 1,4 og 4,5 kroner tilbake, noe som gir en avkastning på mellom 40 og 350 prosent.” (St.meld. nr. 16 2006 - 2007:67)

Her konstrueres barnehagen som *før-skole*, et middel for å nå skolens mål, og barn blir omtalt som investeringsobjekter. Denne meldingen og dens språkbruk kan slik sies å representere en annen holdning til barn og barnehage enn den som var dominerende i rammeplanen fra 1996. Korsvold (2008) hevder at den nye vektleggingen av barnehagen som læringsarena er en del av en nyliberal orientering. I flere statlige dokumenter finner hun en retorikk som posisjonerer barnehagene og barna som instrument for å bedre landets konkurranseevne i en global kunnskapsøkonomi. Stortingsmelding 41 (2008-2009), om kvalitet, understreker også barnehagens posisjon som læringsarena, og tar til orde for språktesting, dokumentasjon og vurdering i forhold til barnets overgang til skolen.⁵

Årsakene til dette nye fokuset på livslang læring handler om endringer i arbeidslivet, hvor overgangen fra industri- til kunnskapssamfunn, økt globalisering og høyere omstillingstakt har medført økt kompetansebehov og fleksibilitet hos den enkelte arbeidstager, slik at bedriftene, og dermed nasjonene, kan fremstå som konkurransedyktige innenfor et kunnskapsbasert globalt marked (Edwards 2002; Kryger 2004; Nicoll & Fejes 2008). Ideen om livslang læring handlet i utgangspunktet om voksne menneskers rett til videreutdanning, for å takle de nye kravene fra arbeidsmarkedet. Diskursen konstruerer subjektene som aktive og rasjonelle, og med en lyst til å lære, ta egne valg og ansvar i forhold til et individuelt utdanningsløp og videre arbeidsliv. Nicoll og Fejes hevder imidlertid at dannelses- prosjektet, som tidligere var en sentral del av dette, de senere årene har blitt mer underordnet det dominerende økonomiske perspektivet i livslang læringsdiskursen:

⁵ St.meld.41 (2008-2009) kom våren 2009, og jeg har ikke rukket å gå nærmere inn i denne teksten. Men flere stemmer i fagmiljøene har kritisert meldingen for dens instrumentalisering av barnehagen, f.eks. Kvaran (2009) og Østrem m.fl. (2009b).

“Now, it appears that the economic function of lifelong learning is dominant within policy discourses and that this is increasingly promulgated as being of intrinsic value for societies. Personal and democratic functions are still there, but they take a subordinate role.” (Nicoll & Fejes 2008:4)

Slik ser vi hvordan diskursen om livslang læring kan leses som en del av en nyliberal markedsdiskurs. Individets rolle som fremtidig arbeidstager og ressurs for samfunnet blir her av sentral betydning, noe som problematiseres av Dahlberg og Moss (2005). Tidligere var barnehagen i større grad posisjonert som et danningsprosjekt, og hvor individets eget behov for læring og utvikling som livsprosjekt, som samfunnsborger og ”helt menneske” var vektlagt (Barne- og familiedepartementet 1996). Det som er interessant i denne sammenhengen, er at livslang læringsdiskursen i dag inkluderer barnehagen og dermed barn i alderen 0-6 år. Ved å innskrive også barnehagen i denne diskursen, kan en stille spørsmål ved om dens funksjon vil kunne endre seg fra et hverdagslivs og danningsprosjekt til et ”school readiness” prosjekt, der de ansattes mål vil bli å forberede barna på livet i skolen, på samme måte som skolens oppgave i dag er å gjøre elevene ”job ready” (Ailwood 2008; Rose 1999).

Diskurser som definerer barnehagen som fundament for skolen, ser også ut til å posisjonere barn som kunnskapstørste, vitebegjærlige og lærelystne. Et eksempel på dette kan hentes fra kunnskapsministerens kronikk ”Framtida finst i barnehagane”:

”Lærelysta og tilliten til egne evner er viktig. Utdanningssystemet bør så tidleg som mogleg stimulere og motivere den einkilde til å strekkje seg for å nå læringspotensialet sitt – uavhengig av bakgrunnen dei har. Her har barnehagen ei sentral rolle. Barn er nysgjerrige, kunnskapstørste og lærelystne. Dette skal barnehagen støtte og slik gje eit godt grunnlag for livslang læring.” (Solhjell 2007)

Her ser vi hvordan ministeren understreker barnets *lærelyst* og *kunnskapstørst*, og at den enkelte så tidlig som mulig bør stimuleres til å *strekke seg* for å nå sitt *læringspotensial*. Hans uttalelser er et eksempel på en ny måte å omtale førskolebarnet på, som bl.a. finnes i den nye rammeplanen, Stortingsmelding 16 (2006 - 2007) og i flere medieoppslag knyttet til den store satsningen på barnehager. Ved å omtale barn som *nysgjerrige*, *kunnskapstørste* og *lærelystne* ser vi hvordan ministeren posisjonerer barn som rettet inn mot å lære. Diskursen konstruerer barnet som en som selv ønsker å lære og som har en indre drivkraft for å utvikle seg videre. Slik blir det barnehagens oppgave å legge til rette slik at barnet kan få stillet denne kunnskapstørsten og nå sitt læringspotensial.

Barnehagebarnet har lenge vært posisjonert innenfor en læringsdiskurs, gjennom barnehagens tradisjon som både omsorgs- og læringsarena. Men læringen har i større grad vært konsentrert rundt det sosiale, og knyttet mer opp mot en generell oppdragelse og læring av normer og regler for samhandling, og til konkrete erfaringer og opplevelser i barnets hverdagsliv (Korsvold 2005). At barnet skulle lære som forberedelse for skolen, har ikke tidligere vært et tema, og den første rammeplanen var tydelig på at det heller var skolen som måtte tilpasse seg barnehagebarnet, enn at barnet skulle forberedes for skolen. Det å konstruere barn som ressurser kan sees som en instrumentalisering av barn, dvs. at de blir objekter som skal tjene andre interesser i samfunnet. Diskursen om livslang læring, som vi bl.a. så i Solhjells uttalelser over, er knyttet sammen med ideen om "the enterprising self" som Rose beskriver på denne måten:

“The enterprising self will make an enterprise of its life, seek to maximize its own human capital, project itself a future, and seek to shape itself in order to become that which it wishes to be. The enterprising self is thus both an active self and a calculating self, a self that calculates about itself and that acts upon itself in order to better itself.” (Rose 1996b:154)

Når en ser disse nyere tekstenes omtale av barnets *lyst* til å lære, og deres *behov* for utfordringer, i sammenheng med diskursen hvor barn posisjoneres som *bruker* med rett til å være *selvstendig* og *velge fritt*, kan det se ut til at også førskolebarnet konstrueres som et *enterprising self*, et menneske som ønsker å maksimere sin egen humankapital, bygge sin egen CV, et aktivt subjekt som ønsker å forbedre seg selv. Dette er en helt ny måte å se på barnehagebarnet på, og subjektposisjonen har innebygget en rasjonalitet og målrettethet som står i kontrast til et mer tradisjonelt syn på barn, der "her og nå"-perspektivet, det spontane, lekende og irrasjonelle er fremtredende (bl.a. Gadamer i Øksnes 2008; og Buytendijk i Åm 1989).

Vi ser her hvordan barnet posisjoneres på ulike måter i ulike diskurser som opererer i samme felt og til samme tid. Barnehagebarnet som ressurs i kunnskapsøkonomien skiller seg fra, men utvider også forståelsen av barndommen som fase med egenverdi, og barnehagen får et nytt og tydeligere samfunnsmandat som viktig læringsarena. Læringsdiskursen konstruerer barn på nye måter, og åpner dermed opp for nye mulighetsrom for barna som aktive subjekt. Ved å posisjonere små barn som aktive og lærelystne, vil dette kunne endre barnehagen til i større grad å bli en læringsarena, hvor barna får mulighet til å lære nye ting, utforske omgivelsene

på nye måter, og slik forberede seg på videre skolegang og livet generelt. Samtidig kan denne måten å konstruere barn på, virke begrensende på andre sider ved barns aktive livsutfoldelse, og virke inn på de ansattes prioritering og anerkjennelse av for eksempel barnas egenstyrte lek. En kan også stille spørsmål ved om den dominerende forståelsen av barnehagen som læringsarena kan komme i konflikt med en medvirkningsdiskurs. Vil barn få mulighet til å delta i utformingen av hverdagslivet, når føringene og målsettingene i forhold til fagområder og læringsmål er tydelige og spesifikke?

Barnehagen som demokrati- og dannelsingsarena

Den andre store endringen i den nye rammeplanen, er knyttet til barns rett til medvirkning. FN's konvensjon for barns rettigheter ble vedtatt i 1989, ratifisert av Norge i 1991 og inkorporert i norsk lov i 2003. Jeg skal ikke gå nærmere inn i barnekonvensjonen her, men i den reviderte barnehageloven fra 2005 er paragrafen som vektlegger barnets rett til å uttrykke seg i saker som angår det sentral:

”Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet.” (Kunnskapsdepartementet 2005:§3)

Denne paragrafen blir utdypet og videre fortolket i den nye rammeplanen, og i et eget temahefte om barns medvirkning (Bae m.fl. 2006). Disse tekstene viser tydelig hvordan barnehagene nå også formelt sett er innskrevet i diskursen om det kompetente og aktive barnets rett til medvirkning. Røthle og Moser (2007) hevder at innføringen av barns rett til medvirkning i barnehageloven er i tråd med en etablert rettstradisjon i Norge, og at kravet om medvirkning i barnehagen ikke representerer noe nytt, men kan sees som en kontinuitet i forhold til den norske og nordiske barnehagetradisjonen, hvor barnet har hatt en sentral plass i en barnesentrert pedagogikk (jf. Kjørholt 2004; Korsvold 2005). Dette var også jeg inne på i beskrivelsen av den ”tradisjonelle” norske barnehagen. En kan derfor hevde at barn lenge har hatt en sterk posisjon i utformingen av barnehagens hverdagsliv. Det nye er at det gjennom de siste årenes fokus på barnets rettigheter gjennom formaliseringen i FN's barnekonvensjon, har utviklet seg en omfattende diskurs om barns rett til medvirkning som gjelder for flere livsområder, og som posisjonerer barnet som rettighetssubjekt i samfunnet på en tydeligere måte enn før. Dette kan også ha med den generelle utviklingen mot en økt individualisering av barn og betydningen av barndom å gjøre, antyder Korsvold (2008).

Barn er, og har alltid vært, sosiale deltagere i samfunnet på mange ulike måter. De deltar i hjem og familieliv, de er deltagende i aktiviteter i barnehage og skole, og vil kunne innvirke på utformingen av ulike kultur – og fritidsaktiviteter. Barns muligheter til å medvirke i ulike deler av samfunnslivet vil variere med ulike steder og til ulike tider, og Kjørholt understreker dette ved å argumentere for at:

“Children’s social participation in society is thereby closely intertwined with social constructions of childhood.” (Kjørholt 2004:4)

At barn konstrueres som rettighetssubjekt, handler i denne diskursen om de rettighetene de har fått gjennom FN’s barnekonvensjon, der det bl.a. heter at barn har rett til å si sin mening og bli hørt i saker som angår dem. Denne konvensjonen har etter hvert blitt ratifisert av de fleste land i verden, og er slik et tegn på at barn, spesielt i den vestlige verden, blir sett på som individer med egne rettigheter utover at de er en del av familien. Å innskrive også barn i en rettighetsdiskurs, handler om en anerkjennelse av barn som borgere i demokratisk forstand, at de skal lyttes til som gruppe i samfunnet, og deres behov og ønsker skal tas hensyn til av beslutningstakerne. Kjørholt (2001) viser, med bakgrunn i studier av diskurser om barn og medvirkning på 1990-tallet, hvordan dette innebærer et kvalitativt nytt perspektiv på barndom, ved å myndiggjøre en gruppe i samfunnet som tradisjonelt ikke har hatt borgerstatus og rettigheter. Videre argumenterer hun for at denne nye diskursen erstatter ideen om barn som *sårbare* og *avhengige* med ideen om *det kompetente* barn. Kjørholt er imidlertid kritisk til denne dikotome måten å forstå barn på, siden alle mennesker vil være både sårbare og kompetente, aktive og passive, alt avhengig av situasjonen.

I denne studien vil det være interessant å se hvordan rettighetsdiskursen kommer til uttrykk som barns muligheter til medvirkning i barnehagen. I R06 og Temaheftet om barns medvirkning (Bae m.fl. 2006), blir barnet ikke konstruert som individuell rettighetsinnehaver, men som del av gruppen barn i en relasjonell, og ikke minst generasjonell sammenheng. Bae (2006) understreker i sin artikkel i temaheftet, at implementeringen av barns rettigheter i barnehagen krever bevisste og kompetente voksne. Hun understreker at medvirkning handler om barns deltagelse i et fellesskap, om å bli lyttet til og anerkjent som subjekt. Medvirkning handler ikke om hva barn skal bestemme og ikke bestemme, og barn skal ikke bli holdt ansvarlige for egne valg. For å skape rom for medvirkning kreves det voksne som både viser

respekt for barns perspektiv og uttrykksformer, men som samtidig utøver voksen autoritet, gir omsorg og beskytter barna når de finner det nødvendig. Slik konstrueres barnet som rettighetssubjekt, nært vevet sammen med de voksne omsorgspersonene som omgir det, og ikke løsrevet som individuell aktør.

Flere argumenterer for behovet for å bytte ut ideen om det autonome rettighetssubjektet med et relasjonelt perspektiv på medvirkning som vektlegger omsorg og solidaritet (Bae 2006; Johannesen & Sandvik 2008; Kjørholt 2005). Kjørholt (ibid.) reflekterer rundt hvordan alle subjekter, om det er barn eller voksne, beveger seg mellom forskjellige og skiftende posisjoner av avhengighet og uavhengighet, kompetanse og inkompetanse, og at barnet må sees innenfor et slikt perspektiv. Barns rett til medvirkning kan forstås som et etisk og demokratisk prosjekt, hvor mennesker samhandler, lytter til og respekterer hverandre i et fellesskap (Bae 2006; Johannesen & Sandvik 2008). En slik forståelse kan komme i konflikt med den parallelle og til dels konkurrerende diskursen, hvor barna posisjoneres som individuelle og rasjonelle ”brukere” av et tjenestetilbud, og hvor retten til valgfrihet står sterkt. At barna i politiske dokumenter posisjoneres som både medborger og bruker, og barnehagen dermed blir både en dannelsings- og demokratiarena og et tjenestetilbud, kan føre til forvirring og konflikt hos de ansatte i forhold til utformingen av det pedagogiske tilbudet, og kanskje spesielt i forholdet mellom barns rett til medvirkning og valgfrihet.

Medvirkningsdiskursen, slik den kommer til uttrykk gjennom den nye rammeplanen, posisjonere de barnehageansatte som lyttende, observerende og i dialog med barna. Slik blir barnet posisjonert som et aktivt, handlende subjekt som har rett til og er kompetent i forhold til å medvirke på utformingen av sitt eget hverdagsliv. Samtidig posisjoneres personalet i fagdelen av planen som tydelige og aktive, og skal tilby, sørge for, stimulere til og gi barna opplevelser og læringsaktiviteter, mens barna her posisjoneres som mer passive mottagere (Bustos 2007; Johannesen & Sandvik 2008). Slik ser vi hvordan medvirkningsdiskursen og læringsdiskursen i rammeplanen posisjonere barn og ansatte ulikt, og en kan derfor stille spørsmålsteget ved barns reelle medvirkning og innflytelse på den delen av barnehagens innhold som omfattes av læringsdiskursen, dvs. de 7 ulike fagområdene.

En ny barnehage?

Ut fra denne gjennomgangen av noen trekk ved barnehagepolitikken de siste årene, vil jeg hevde, på samme måte som flere nordiske barneforskere, at en kan se tendenser til at også barnehagene nå er vevet inn i de samme nyliberale diskursene som preger store deler av velferdsstaten for øvrig (Fendler 2001; Gulløv in press; Kampmann 2004; Kjørholt & Tingstad 2007). Gjennom flere statlige dokumenter om barnehagene de siste årene, ser vi at samfunnet anerkjenner barnehagens betydning, samtidig som dette økte fokuset også er et tegn på samfunnets behov for å styre denne sektoren som tidligere var preget av autonome enheter som drev pedagogisk praksis basert på profesjonskunnskap om barns utvikling og behov. Rammeplanens detaljerte målformuleringer og krav om dokumentasjon, forsterkes i den nye stortingsmeldingen om kvalitet (St.meld. nr. 41 2008-2009). Dette kan føre til en enda sterkere styring av barnehagens innhold, og et større press på de ansatte om å teste og bruke tid på å dokumentere enkeltbarns utvikling og læring, og barnehagens kvalitet.

Denne tendensen til økt dokumentasjon og byråkratisering i kvalitetssikringens navn, kan forstås som et uttrykk for en nyliberal styringsrasjonalitet (Sørhaug 2003). Et eksempel på denne type styring ser vi blant annet i Queensland, Australia, hvor det de siste årene har blitt utarbeidet et omfattende akkrediteringssystem for å kartlegge og sikre den enkelte barnehages kvalitet. Guiden som er utarbeidet med utgangspunkt i syv kvalitetsområder⁶, inneholder til sammen 33 mål og rundt 150 refleksjonspunkter som de ansatte må dokumentere praksisen i forhold til. Dette krever en massiv innsats hvor det meste av arbeidet må gjøres av de ansatte, uten at barna er tilstede, og vil derfor ha som følge at det pedagogiske personalet er mindre fysisk tilstede sammen med barna i barnehagens åpningstid, fikk jeg fortalt av en barnehagestyrer. I Norge kan vi i enkelte kommuner se de samme tendenser i forhold til kravet om testing av alle barn, mappevurdering av de eldste (Søbstad 2007), og innføring av kommunale lederavtaler med krav til resultatvurdering (Torsteinsen 2007). Dette kan føre til at det pedagogiske personalet i fremtidens barnehager får mer av sin tid knyttet opp mot administrativt arbeid, og mindre tid i direkte samspill med barn og assistenter. I feltarbeidet vil jeg se nærmere på om endrede diskurser og rammevilkår har betydning for personalets daglige arbeid i barnehagen.

⁶ http://www.ncac.gov.au/publication_extracts/qias_qpg_preambles.pdf (hentet 11.04.08)

Samtidig er det viktig å understreke at bildet som skapes av barn og barnehage i dokumentene ikke er endimensjonalt. I den nye rammeplanen ser vi at også lek og omsorg, vennskap og nære mellommenneskelige relasjoner vektlegges, noe som understrekes i dette sitatet:

”Nestekjærlighet og solidaritet er grunnsteiner i vår kultur. Toleranse og respekt skal være grunnleggende verdier i barnehagen. I barnehagen er det av stor betydning at barna får oppleve varme og kjærlighet.” (Kunnskapsdepartementet 2006:10)

Betydningen av det nære, lyttende og støttende samspillet mellom barn og voksne blir understreket flere steder i den nye rammeplanen, både i forhold til barns medvirkning, læring og omsorg. Dette er en videreføring av forståelser som var dominerende i den første rammeplanen. Jeg har også vist hvordan tanker om utvikling og fornyelse av selve barnehagebygningen, legitimeres i en forståelse av barn som kompetente og nysgjerrige, og som har behov for flere utfordringer enn det en tradisjonell, og kanskje hjemmekoselig avdelingsbarnehage kan gi (Buvik 2003), og som derfor peker mot en positiv fornyelse av barnehagen. Slik vil flere ulike tendenser og forståelser av barn og barnehager veves sammen i dette feltet, og sammen være med på å prege de mulighetene som er tilgjengelige for barn og ansatte i utformingen av hverdagslivet praksiser. Med utgangspunkt i prosjektets overordnede formål (Qvortrup & Kjørholt 2004), og som en nødvendig avgrensning av studiens fokus, vil jeg ikke gå nærmere inn på andre forståelser av barn og barnehager som også finnes i feltet.⁷ Derimot vil jeg fokusere på hvordan ulike, og til dels motstridende forståelser som vektlegger fleksibilitet, valgfrihet og store barnegrupper, kan virke inn på barns og ansattes muligheter for nære dialog- og samspillsituasjoner, og dermed barns muligheter for medvirkning i barnehagens fellesskap.

For å gjøre bildet tydeligere i en forskningssammenheng, kan en på den ene siden se de nyliberale diskursene knyttet til begreper som fleksibilitet, valgfrihet og livslang læring, som vektlegger barnehagens rolle som både kommunalt tjenestetilbud og pedagogisk tilbud. Som tjenestetilbud skal barnehagen drives effektivt, ta opp flest mulig barn i forhold til bemanning og areal, og arbeide mot at både foreldre og barn som brukere av tilbudet opplever en viss

⁷ Da tenker jeg for eksempel på fokuset på natur- og friluftsbarnhager og viktigheten av fysisk aktivitet, av likestilling og menn i barnehagen, av IKT og dokumentasjon i barnehagen osv. Alt dette er også pågående temaer, noen kommer til uttrykk i politikken, mens andre er der som viktige temaer for aktørene i feltet. Dette synliggjøres bl.a. gjennom media, Utdanningsforbundet og ulike fagtidsskrift for førskolelærere, samt hvilke kurs og videreutdanningstilbud som tilbys. Se f.eks. <http://www.pedagogiskforum.no/> eller <http://www.dmmh.no/index.php?ID=527> eller <http://www.utdanningsnytt.no/>

grad av valgfrihet og brukermedvirkning, slik at kommunens barnehager kommer godt ut på brukerundersøkelser. Dette kan forstås innenfor en nyliberal idé hvor kommunale tjenester skal fungere som et *supermarked* (Ramsdal & Skorstad 2004) eller *basar* (Kjørholt & Seland in press). Samtidig er barnehagen et pedagogisk tilbud og en læringsarena, og det skal gjøres pedagogiske valg og prioriteringer ut fra rammeplanens målformuleringer. Siden styringen i forhold til hvilke mål barnehagen skal arbeide mot er tydelige i rammeplanen, vil supermarkedsmetaforen – eller basarmetaforen – og ideen om brukerens rett til frie valg, kunne innebære en indre motsetning. Hvilke aktiviteter barnet skal kunne velge mellom og forske på, vil være en avgjørelse tatt på grunnlag av politiske prioriteringer og føringer som kommer til syne i ulike planer og avtaler.

På den andre siden har barnehagene et mandat i forhold til å oppdra barn som demokratiske borgere, og legge til rette for at barna utvikler en etisk og moralsk bevissthet i forhold til å delta i et forpliktende fellesskap. Barnehageansatte har derfor en utfordring hva gjelder å balansere mellom å kartlegge, legge til rette for og dokumentere barns utvikling og læring på spesifikke områder, lytte til barn som unike subjekter, og ta hensyn til deres behov for meningsfylte dialoger og aktiviteter, omsorg, trøst og lek. Som jeg var inne på innledningsvis, kan alle disse ulike forestillingene om hva barnehagen skal være, sees som et uttrykk for velferdsstatens mange ambisjoner i forhold til barn og barnehager (Vike m.fl., 2002).

Alle disse til dels motsetningsfylte forestillingene om hva barnehagen skal være, er tilstede i samfunnet i dag, og de bygger på forestillingen om barn som kompetente, selvstendige og sterke aktører. Denne dominerende diskursen har ført til muligheten til å posisjonere barn på nye måter. I dette prosjektet vil det derfor være interessant å undersøke om det nye synet på barn også vil komme til syne som forventninger, og kanskje som krav til barnehagebarnet om å være fleksibelt, velgende og aktivt deltakende, og dermed vise ansvar for utformingen av sin egen barndom, og ta et ”ansvar for egen læring” og oppdragelse. Kan nyere forståelser av barn og barnehage på denne måten frata barnet retten til ”positiv uansvarlighet”, til å handle irrasjonelt og ut fra glede, lyst og fornøyelse? Eller vil en kunne gjenfinne disse aspektene i nye former, tilpasset de nye diskursene?

Barnehagen er i endring, men kan vi snakke om en ny barnehage? Ut fra denne gjennomgangen av dokumenter vil jeg si både ja og nei. Samtidig som det ligger mange nye føringer hva gjelder barnehagens oppgaver og mandat, finnes det fortsatt et fundament i

rammeplanen som bygger på en grunnleggende forståelse av at ”*Kvaliteten i det daglige samspillet mellom mennesker i barnehagen er en av de viktigste forutsetningene for barns utvikling og læring*” (Kunnskapsdepartementet 2006:50), og at hverdagen skal preges av en tett sammenveving av aktiviteter knyttet til omsorg, lek og læring. Hensikten med den etnografiske studien er å observere og analysere hverdagslivet i en kommunal baseorganisert barnehage. Slik vil studien kunne produsere ny innsikt i hvordan hverdagslivet kan arte seg for barn og ansatte, posisjonert i forhold til rådende forståelser i feltet, og situert i en kommunal virkelighet med stram økonomistyring og marginal bemanning. Ut fra dette vil studien kunne være en stemme i debatten om endringer i den norske barnehagen, og skape økt forståelse for og innsikt i hvordan hverdagslivet kan arte seg for barn og ansatte i dag.

Del 2: Teoretiske perspektiv

I denne delen av avhandlingen vil jeg starte med å plassere meg inn i en vitenskapelig tradisjon i forhold til barneforskning generelt, og posisjonere meg i forhold til nyere norsk og nordisk barnehageforskning spesielt. Deretter vil jeg gjøre rede for studiens teoretiske perspektiv. Barnehagen er en offentlig arena med et mandat underlagt statlige og kommunale lover, forskrifter og regler, styrt gjennom politiske prioriteringer og rådende diskurser om hva et barn er og hva en barnehage skal være. Samtidig er barnehagen en institusjon, og vil ha visse fellestrekk med andre institusjoner i samfunnet, og det som skjer vil dermed også være avhengig av institusjonelle rasjonaliteter og praksiser, bl.a. knyttet til bemanning og tidsstruktur. Dette gjør at barnehagen også kan forstås ut fra mer generell institusjonsteori som kan tydeliggjøre mekanismer som gjelder for alle institusjoner. Men barnehagen er også en bygning, en fysisk materialitet som utgår fra visse forståelser om hva et barn er og hva barn trenger, og bygningens rom og inventar vil påvirke hverdagslivet i institusjonen. Jeg vil i denne delen av avhandlingen se på barnehagen ut fra disse tre perspektivene.

Kapittel 3: Nyere barneforskning

Innenfor et sosialkonstruktivistisk kunnskapsparadigme, som denne studien er en del av, finnes det ingen universelle teorier om barn og barndom, det er i et konkret samfunn i en bestemt tidsperiode at det konstrueres sannheter om hva barn og barndom er. Flere, bl.a. James, Jenks og Prout (1998), hevder at det har foregått et ”paradigmeskifte” innenfor forskningen på barn og barndom de siste 20-25 år, og at den nyere forskningen i større grad er knyttet opp mot en sosialkonstruktivistisk og sosiologisk forståelse av barn og barndom. Et paradigmeskifte innenfor barneforskningen vil i store trekk handle om en bevegelse mot å se barnet som subjekt, en kompetent aktør i en samfunnsmessig og historisk kontekst. Denne studien er plassert innenfor en slik vitenskapelig tradisjon, hvor barns og barnehageansattes ulike uttrykk, både verbale og nonverbale handlinger, til sammen vil skape grunnlag for studiens kunnskapsutvikling.

Avhandlingen skrives innenfor rammene av det som ofte omtales som ”den nye barndomssosiologien”, eller nyere sosiale studier av barn og barndom. I denne tradisjonen inkluderes tverrfaglige forskningsarbeider som mer eller mindre eksplisitt relaterer seg til

sosial teori (Kampmann 2003a). Her blir barndommen sett på som en vedvarende sosial kategori i et hvert samfunn, selv om det enkelte barn vokser seg ut av sin egen barndom (Qvortrup 1990). Barn blir her ikke sett på som ”naturlige”, med visse egenskaper uavhengig av tid og sted, men som sosialt konstruerte. Barn blir konstruert og posisjonert som sosiale, handlende aktører, og med kompetanser i forhold til sosial og kulturell meningsproduksjon og reproduksjon. De blir ikke lengre sett på som passive objekt for sosialisering, læring og utvikling, men som aktive subjekt som selv er med på å skape forutsetninger for eget liv (James & Prout 1990).

Flere refererer til Chris Jenks antologi *The Sociology of Childhood* (1982), som et av de første, sentrale verkene innenfor dette feltet. Jenks selv tok her et oppgjør med tidligere forskningsvekt på barnets utvikling, modning og sosialisering, og kritiserte det han kalte et etnosentrisk perspektiv på barn og barndom, som innebar en holdning til barnet som uutviklet, umodent og inkompetent i forhold til den voksne og samfunnet. En annen pioner i denne nye tradisjonen, Jens Qvortrup, var med på å sette i gang en ny type barndomsforskning som beveget seg bort fra å se barnet som uferdig, på vei, en ”human becoming”, og som heller konsentrerte seg om barnets opplevelser og meningsskapende aktiviteter her og nå, som ”human beings” (Qvortrup 1994). Innenfor denne nyere barne- og barndomsforskningen fokuseres det på barn som kompetente aktører, og barns tilstedeværelse og individuelle stemmer blir beskrevet og anerkjent som meningsfulle i seg selv. Som James, Jenks og Prout skriver:

“(...) it is undeniable that modern children are increasingly confronted with the opportunity (and, significantly, the requirement) that they are heard.” (James et al. 1998:6)

Dette perspektivet innebærer at forskere i større grad har blitt interessert i hva som karakteriserer barndommen på ulike steder og til ulike tider, og dette handler om en interesse for hvordan barn produserer mening, og hvordan de er medskapere i sosiale og kulturelle prosesser. Spørsmål om hva det å være barn innebærer, hva barn gjør og opplever på ulike steder, har blitt viktige forskningsfokus. Som eksempler på forskning med denne type fokus som har hatt betydning for mitt ståsted som forsker, kan nevnes flere studier av Corsaro (2003; Corsaro 2005) om barns hverdagsliv i skole og barnehage, Frønes (1998), Løkken (2000) og Greve (2007) om jevnaldningsfellesskap, og Åm (1989) og Hangaard Rasmussen (1992) om førskolebarns lek ut fra antropologiske og sosiale perspektiv. De senere årene har det blitt

gjennomført flere etnografiske studier i nordiske barnehager som beskriver hverdagsliv i institusjonen fra barns synsvinkel. Disse studiene produserer kunnskap om hvordan barn konstruerer kultur og mening sammen med jevnaldringer, og i relasjon og samspill med de ansatte. Noen eksempler på slike studier som er relevante i forhold til mitt prosjekt, kan være Ehn (1983), Strandell (1994), Nilsen (2000), Warming Nielsen (2001) og Tullgren (2003). Dette er arbeider som danner grunnlag for mine forståelser av hverdagslivet i barnehagen, og jeg kommer nærmere tilbake til flere av disse senere i avhandlingen.

Avgrensningen jeg gjør i forhold til å konsentrere meg om norsk og nordisk barnehageforskning, er gjort med tanke på at den internasjonale barneforskningen, *Early Childhood Education and Care* (ECEC), er gjort innenfor institusjoner som er kvalitativt annerledes enn den norske og nordiske barnehagen. Den nordiske barnehagemodellen kjennetegnes av at barnas egenorganiserte lek, ulike former for læringsaktiviteter og omsorg er integrerte deler av en helhetlig, barnesentrert pedagogikk, bygget på ideen om det kompetente, nordiske barn (Brembeck et al. 2004; Korsvold 2008). Denne type avgrensning gjøres derfor av flere nordiske barnehageforskere, f.eks. Bae (2004) og Markström (2005). Ofte vil en utenfor Norden finne en annen organisering av barneomsorgen. Barna i 3-5 års alderen har enten begynt på skolen, eller deltar i mer skolelignende settinger, og omsorgstilbudet er flere steder skilt ut som egne institusjoner. Enkelte steder vil en finne at dagen er inndelt i læringsaktiviteter som blir ivaretatt av utdannede pedagoger, mens omsorgssituasjoner som måltid, bleieskift og påkledning, blir ivaretatt av ufaglærte (Jensen 2004; Jonstoj & Tolgraven 2003; Åm 1991). Når det gjelder samfunnsmessige forhold, som også er et tema i denne studien, vil Norden på flere områder ha visse fellestrekk som skiller oss fra andre vestlige samfunn, f.eks. snakkes det om et sosialdemokratisk velferdsstatsregime, eller ”den nordiske velferdsstatsmodellen”, som har visse fellestrekk i forhold til organisering av barneomsorg, velferdsordninger for foreldre, utdanningspolitikk osv. (Esping-Andersen 1990; Korsvold 2008). Til sammen gjør dette at jeg velger å avgrense meg til å se nærmere på studier gjort i en nordisk kontekst.

Nyere sosial barneforskning er opptatt av barns sosiale praksiser i tid og rom, men det innebærer ikke at psykologiske og biologiske perspektiver på barn har blitt borte, men at nye perspektiv på barn og barndom kompletterer det tidligere mer dominerende utviklingsfokuset. En sosialkonstruktivistisk barneforskningstradisjon er med på å dekonstruere de hverdagsforståelsene som frem til nylig har vært ansett som ”sannheter” om barn og barndom. Men en

kan kanskje hevde at ved å dekonstruere eller ”avsløre” tidligere sannheter, og ved å tilby nye forståelser, kan en stå i fare for å bygge opp ”nye sannheter” om hva barn og barndom er.

Samtidig som barn i den vestlige verden nå sees som aktive subjekt, individuelle og autonome aktører med egne rettigheter og påvirkningsmuligheter, ser vi en parallell trend mot økt styring og regulering. Kampmann (2004) peker på at vi i dag er vitne til en omfattende ”kvalitativ institusjonalisering” av barndommen, og med dette mener han den styringen av barn og barndom som finner sted gjennom en økende grad av politisk interesse. Styringen er i form av strategier som styrer våre forståelser og opplevelser av verden, så som politiske vedtak og dominerende diskurser som posisjonerer barn på nye måter. Dette har vært et tema hos flere barne- og barndomsforskere de siste årene (Dahlberg & Moss 2005; Hultqvist & Dahlberg 2001; James & James 2008). Dette prosjektet er en del av denne tradisjonen som ofte omtales som ”politics of childhood”, og hvor Moss (2009) etterlyser flere empiriske studier som ser på konsekvenser av den politiske styringen for barn. Hovedfokuset i mitt prosjekt vil være hvilke konsekvenser det nye politiske fokuset på barnehager som bl.a. er influert av nyliberale diskurser, vil kunne få for hverdagslivet til barn og ansatte i barnehagen.

Med unntak av noen få studier, har jeg ikke funnet større prosjekt som undersøker barns hverdagsliv i lys av endringer i både barnehagepolitikken på diskursivt nivå, og som tar hensyn til kommunal virkelighet hva gjelder lokalpolitiske prioriteringer og økonomi. Kjørholt (2005) har gjennom dokumentstudier drøftet hvordan diskurser om barns rettigheter kan få konsekvenser for barnehagepersonalets forståelser og praksiser, og Kjørholt og Tingstad (2007) diskuterer hvordan overgangen fra avdelingsbarnehager til basebarnehager kan forstås i lys av en fleksibiliseringsdiskurs, men uten at det foretas observasjoner i praksisfeltet. I antologien til Olesen (2007) utforskes implementeringen av den danske læreplanen i barnehagene, og forskerne følger noen utvalgte pedagoger før, under og etter at de har vært på kurs og lært om den nye læreplanen. Studien diskuterer bl.a. hvordan de ansatte gjør pragmatiske vurderinger som handler om å opprettholde organisatorisk effektivitet, fremfor å endre pedagogisk praksis, noe også jeg kommer inn på. Slik blir denne studien et eksempel på hva som kan skje i møtet mellom reformer og endring av lovverk på nasjonalt nivå, og hverdagslivet i barnehagen. Heller ikke her legges det vekt på de kommunale rammevilkårene, som for eksempel bemanningssituasjon og barnegruppenes størrelse, og konsekvenser for barna blir ikke gjenstand for mer omfattende studier. Som vist i

innledningen støttes mine vurderinger av forskningen på feltet av kunnskapsoversiktene til Gulbrandsen m.fl.(2002) og Borg m.fl. (2008). Denne studien vil derfor kunne bidra til å fylle et ”kunnskapshull” når det gjelder hverdagslivet i institusjonen i spennet mellom visjoner og ideologi som kommer til uttrykk i politikken, og den praktiske, kommunale virkeligheten.

Kapittel 4: Diskurs som forskningsperspektiv

Virkeligheten som sosialt konstruert

Denne studien bygger som nevnt i kapittelet om nyere barneforskning, på en forståelse av virkeligheten som sosialt konstruert og som konstituert gjennom språklige uttrykk av ulike slag. Dette omtales ofte som en del av et poststrukturalistisk kunnskapsparadigme som oppsto etter de store omveltninger innenfor vitenskapsfilosofien i siste halvdel av det 20. århundret, av flere betegnet som ”den språklige vendingen” (Hollis 1994).

I dette landskapet vokste teorien om virkeligheten som sosialt konstruert frem.

Sosialkonstruktivismen kan svært forenklet sies å ha oppstått som en reaksjon på tidligere positivistisk, marxistisk og strukturell sosiologi, og oppstod i kjølvannet av positivismedebatten på slutten av 1960-tallet. Teorien er etter hvert beskrevet av flere, men knyttes ofte til boka *The Social Construction of Reality* av Berger og Luckmann (1966).

Ontologisk sett kan en si at konstruktivismen bygger på idealismen og fenomenologien, altså en subjektiv idealisme, der man ser samfunnet som en vev av interaktive, intersubjektive handlinger og prosesser. Sosiale strukturer defineres som produsert av tilbakevendende handlingsmønstre, og av hvordan vi oppfatter disse mønstrene (Berger & Luckmann 1966). Tyngdepunktet ligger altså på hvordan vi subjektivt oppfatter eller erfarer strukturer eller institusjoner, og ikke på disse strukturers eller institusjoners objektive, virkelige eksistens.

Epistemologisk vil konstruktivismen slik sett bygge på en induktiv empirisme, ved at forskeren observerer individenes handlinger og praksiser, lytter til deres subjektive fortolkninger og fortellinger og konstruerer vitenskapelig kunnskap og forståelse gjennom tolkning av disse. Grunnleggende i dette synet er at samfunnet ikke har en fast, objektiv eksistens, det konstrueres kontinuerlig gjennom individenes tolkninger. Disse tolkningene er situasjonsbetingede og lite stabile (Ringdal 2001). Samfunnsmessige forhold ansees for å være et resultat av individers og grupperes forståelser og uttrykk, og en kan derfor si at det samfunnsmessige konstitueres på et diskursivt nivå, gjennom ulike språklige uttrykk. Samtidig vil folks vaner, rutiner og tradisjoner utgjøre en stor treghet, som fører til at samfunnet opprettholdes som mer eller mindre stabilt, men med skiftninger i forståelser, holdninger og verdier over tid (Berger & Luckmann 1966). Innenfor denne forskningstradisjonen snakkes det ikke lengre om sannheter som noe fast og entydig, men om

menneskenes egne konstruksjoner av virkeligheten. Innenfor samfunnsvitenskapen har dette blitt en stadig mer utbredt måte å nærme seg et fenomen på, for eksempel snakkes det ikke om kjønn som noe fast og bestemt, men om ulike konstruksjoner av kjønn, knyttet til ulike kontekster. Kjønn er ikke noe du er, det feminine eller det maskuline er ikke noe fast og bestemt, men opptrer ulikt i ulike kulturer til forskjellige tider. Dette gjelder også for begrepene barn og barndom. Virkeligheten konstrueres gjennom maktbærende diskurser, og slik vil hegemoniske diskurser være med på å konstruere forståelser eller ”sannheter” om hva et bestemt fenomen er innenfor en kultur eller et samfunn. Med utgangspunkt i en forståelse av at samfunnsmessige og sosiale praksiser konstitueres på et diskursivt nivå, har jeg i denne studien valgt å se nærmere på hvordan ulike politiske, tekstlig medierte diskurser om barn og barnehager kan virke inn på profesjonell praksis og barns hverdagsliv.

Diskurser

Mening, sannhet, virkelighet

Diskursbegrepet har de senere årene fått stadig større plass innen samfunnsforskningen, men begrepet er komplekst, og kan forstås på ulike måter. Ofte blir begrepet sett som utgått fra Foucault og hans arbeider, men jeg vil i denne avhandlingen løsrive meg fra en streng og begrenset definisjon av begrepet, og heller anvende diskurs som et mer generelt begrep, slik det blir brukt innenfor samfunnsvitenskapelig forskning og diskusjon. Derfor vil jeg i den videre fremstillingen i hovedsak støtte meg på oversiktsverk av Neumann (2001; Neumann 2003) og Winther Jørgensen & Phillips (1999), og tekster som anvender diskurs i en samfunns-vitenskapelig sammenheng så som Shore & Wright (1997), Sirnes (1999) og Smith (1990). I forbindelse med ”governmentality”- begrepet anvender jeg deler av forelesningene til Foucault (Foucault & Neumann 2002).

Svært enkelt kan en si at lingvister tradisjonelt har brukt diskursbegrepet om tekst og relasjoner mellom tekster, mens samfunnsvitere forholder seg til diskurs forstått som en sammensmeltning mellom tekst, sosiale praksiser og fysisk materialitet (Neumann 2001). Anvendelse av diskursbegrepet og diskursanalyse kan sies å være en sentral del av en generell språklig vending i samfunnsvitenskapen, hvor man tidligere tenkte på data i hovedsak som observasjoner, mens en nå ser språket som sentralt for menneskets forståelse og meningsskaping. Dette handler om en bevissthet om at mellom oss og ”virkeligheten” ligger språket, og at vi ikke kan gripe denne virkeligheten uten å gå gjennom språklige uttrykk. Og

virkeligheten i et diskursperspektiv blir da de representasjonene man finner i en gitt diskurs, den måten verden fremtrer for mennesker på (ibid). Språket kan slik sies å konstituere virkeligheten, og diskurs kan dermed sees som et mentalt og språklig mønster som ordner verden og gjør den meningsfull. Med språk menes her både det talte og det skrevne språket, men også den utvidete kommunikasjonen som ligger i kroppslige uttrykk og gester, og i måten folk kommuniserer på ved å organisere de materielle omgivelsene sine, f.eks. gjennom innredning og arkitektur (Sirnes 1999).

Det er vårt behov for å forklare og forstå, konstruere mening, som bestemmer hvordan vi tolker ulike fenomen og relasjoner. Diskurs handler om å konstruere mening. Diskurser kan på denne måten betraktes som sosiale mønstre av ”betydningsfastlåsnings” som står ustabil i relasjon til hverandre (Winther Jørgensen & Phillips 1999). Samtidig kan aldri denne fastlåsningsen være fullstendig, fordi betydning av ord og uttrykk innenfor dette paradigmet alltid er flytende, og dermed potensielt gjenstand for forhandling, kamp og endring. En betydningsfastlåsningsen handler slik jeg forstår det om at noen betydninger, noen forståelser, oppleves som mer faste enn andre, og dermed mer ”sanne” og mer betydningsfulle enn andre. Slik kan en innenfor dette paradigmet derfor hevde at:

”Sandheden er en diskursiv konstruktion, og forskellige vidensregimer udpeger, hvad der gælder for sandt og falskt.” (Winther Jørgensen & Phillips 1999:22)

Ved å analysere et datamateriale i forhold til ulike diskurser, vil en kunne se hvilke interesser og ”sannhetsregimer” som ligger til grunn for ulike forståelser og praksiser, hva som blir tatt for gitt og ikke stilt spørsmålsteget ved, eller hva aktørene eventuelt handler i opposisjon mot.

Som jeg skal komme nærmere tilbake til, vil ulike diskurser produsere ulike forståelser og sannheter om hva et barn er og hva det har behov for, og disse forståelsene vil endre seg i forhold til tid og sted. Det er diskurser som trer frem gjennom politiske tekster som vil være av interesse for meg i dette prosjektet, og jeg ønsker å se nærmere på hvordan slike tekstlig medierte diskurser kan få betydning for materielle og sosiale praksiser. Smith (1990) hevder at tekster er grunnleggende byggesteiner i sosiale relasjoner, og at institusjonelle prosesser og handlinger i samfunnet er medierte gjennom tekster. Hun oppfordrer til å se på tekster som tett sammenknyttet med de sosiale relasjonene de går inn i, organiserer og regulerer.

Sammenhengen mellom tekster og det relasjonelle ligger i det at tekster virker inn på de sosiale relasjonene; tekster er sosialt skapt, samtidig som de er aktive i å skape det sosiale:

“The investigation of texts as constituents of social relations offers access to the ontological grounds of institutional processes which organize, govern and regulate the kind of society in which we live, for these are to a significant degree forms of social action mediated by texts.” (Smith 1990:121-122)

Tekster kan slik gå inn og forme praksis, slik at ulike mennesker gjør det samme, i ulike sosiale og lokale kontekster. I en barnehagesammenheng kan en se hvordan for eksempel den første rammeplanen (Barne- og familiedepartementet 1996), som er en tekst oppstått som en materialisering av eksisterende praksis, og som i tillegg har innført nye elementer, har vært med på å endre og styre innhold og praksis i ulike barnehager rundt om i landet. Slik vil norsk barnehagepraksis fremstå som noe særegent, og som kan skilles fra for eksempel fransk eller engelsk førskolepraksis (Korsvold 2005). På denne måten får tekster makt, og den makten som transformeres gjennom teksten til de sosiale praksisene, kan betraktes som en tekstlig mediert diskurs, i følge Smith (1990). Videre understreker Smith at vestlige samfunn er gjennomgående organisert av tekstlig medierte former for styring, og at dette bl.a. handler om det byråkratiske språkets bestemthet og klarhet.

De offentlige dokumentene transformerer det komplekse og ubestemte, det personlige, særegne og spesielle, til noe upersonlig, generelt og typisk. I denne prosessen hevder Smith (ibid.) at det spesielle blir borte, og at informasjon relevant for utvelgelsen av alternative fortolkninger forsvinner. Dette innebærer at denne type tekster vil være bærere av tydelige og dominerende diskurser, og at de generelle forståelsene må omsettes til den lokale og komplekse virkeligheten av aktørene i feltet. Ved at diskursen produserer virkelighetskonstruksjoner og sannhetsregimer, vil disse tekstene, sammen med den resepsjonen de får i feltet, kunne få stor betydning for den praktiske utformingen av materielle forhold og sosiale praksiser. Dette vil i mitt prosjekt for eksempel kunne gjelde den nye barnehagebygningen, og praksiser som oppstår innenfor den.

Wright (2005), som har forsket på endringer i høyere utdanning, argumenterer for at et annet kjennetegn ved slike tekster er at de som utformer politikken gir oss en fortelling som fordømmer nåtiden og rettferdiggjør en alternativ fremtid, og at de byråkratiske dokumentene definerer problemene på bestemte måter som gjør at det bare ser ut til å finnes én mulig løsning. Effekten av en slik type retorikk vil kunne oppleves som sterk, da den også impliserer en innforstått positiv holdning til endring og utvikling mer generelt, som kan sees i

sammenheng med ideen om det senmoderne, fleksible samfunnet og mennesket som alltid er på vei videre (Sennett 1998). Den som stiller spørsmål ved endringer, eller motsetter seg disse, kan få merkelappen ”lite endringskompetent”, og det er ikke et positivt ladet begrep (Amundsen & Kongsvik 2008).

Vi ser her hvordan tekster og tekstlig medierte diskurser vil være interessante å se nærmere på for å forstå endringer i både materiell og sosial praksis. Dette perspektivet innebærer en forståelse av slike tekster som tydelige styringsdokumenter, ikke en dirigerende detaljstyring, men styring gjennom at individene selv må foreta valg på bakgrunn av hva som oppleves som sant og riktig gjennom diskursenes konstruksjoner av virkeligheten.

Makt og styring

Foucault beskriver i sine forelesninger om styring hvordan ulike styringsformer har preget de forskjellige samfunnsformene i det franske samfunn opp igjennom tidene (Foucault & Neumann 2002). På 1600-tallet ble samfunnet styrt av mer disiplinerte, direkte styringsmekanismer, mens det moderne samfunns individualisering og liberale ideologi, som ser verdien i individenes frie vilje og aktive handling, har utviklet andre styringsformer. Foucault forteller i disse forelesningene om hvordan velferdsstaten på flere områder kan sammenlignes med den gode hyrden som tar vare på sin flokk, passer på den, og styrer den mot det hyrden opplever som det beste for flokken som helhet og hvert enkelt individ (ibid.). Denne maktformen, som han selv omtaler som *gouvernementalité*,⁸ er en velvillig, mer usynlig og indirekte maktform som bygger på individenes evne og vilje til å velge det rette, og slik styre seg selv. Dette er en maktform som ikke oppleves som styrende eller undertrykkende, men som har menneskenes helse, velferd og utdanning som mål. Neumann (2003) hevder at denne maktteknikken har som mål å ordne våre liv, ta vare på oss, fordi vi som befolkning er en ressurs for staten. En hegemonisk diskurs konstruerer et bilde av hva som skal oppfattes som det normale, og ”governmentality” blir derfor en maktform som styrer gjennom at de fleste av oss ønsker å handle i forhold til hva vi opplever er normalt, sant og riktig. For at en slik type styring skal fungere, må individene ha kunnskap om hva som er normalt, rett og sant, og noen må produsere og distribuere denne kunnskapen.

⁸ Som i engelskspråklig litteratur, og også i noe norsk litteratur, blir oversatt til *governmentality*, men som Neumann velger å omtale som *regjering*. Siden *mentality*, altså det mentale, tanken, er en sentral del av denne styringsformen, velger jeg å bruke det engelske *governmentality*, eller bare styring, og styringsrasjonalitet.

Shore og Wright (1997) drøfter hvordan det de omtaler som *policy*⁹, som jeg velger å forstå som innholdet i ulike dokumenter, tekster og taler fra det statlige byråkratiet, er et redskap for å regulere innbyggerne. Shore og Wright viser at policy helt klart er et politisk fenomen, men kjennetegnes ved at dens politiske natur er skjult av tilsynelatende objektive og nøytrale talemåter. Policy er et instrument for å fremme effektivitet, yteevne og nytte i en velferdsstatlig sammenheng, og de hevder at denne maskeringen av det politiske under en kappe av nøytralitet, er et hovedkjennetegn på moderne makt. Shore og Wright understreker at slike dokumenter har viktige økonomiske, juridiske, kulturelle og moralske implikasjoner. Dette fører til at de kan skape helt nye sett av relasjoner mellom individer, grupper og objekter, blant annet ved at de former den måten individer konstruerer seg selv og andre som subjekter. Sagt på en annen måte: diskursene som produseres og distribueres gjennom slike policy-dokumenter vil posisjonere subjektene som for eksempel kompetente og lærelystne. Samtidig er dette en måte å objektifisere subjektene på ved at individene blir objekter for politiske reformer og forventninger, men ikke selv kan delta og medvirke i utformingen av ordninger som gjelder deres eget liv. I min sammenheng vil policy-dokumentene være de barnehagepolitiske dokumentene som jeg anvender og som er relevante for min studie.

Gjennom sin produksjon av dominerende diskurser vil policy influere måten folk konstruerer seg selv, sin oppførsel og sine relasjoner som frie individ:

“We use ‘governance’ to refer to the more complex processes by which policies not only impose conditions, as if from ‘outside’ or ‘above’, but influence people’s indigenous norms of conduct so that they themselves contribute, not necessarily consciously, to a government’s model of social order.” (Shore & Wright 1997:5-6)

Denne studien, som handler om endringer i barnehagepolitikken, vil ved bruk av diskurs som teoretisk forståelsesramme undersøke hvordan politiske dokumenter produserer nye representasjoner, for eksempel nye måter å se barn og barnehage på, og hvordan disse nye ”sannhetene” virker inn på hverdagslivet i barnehagen. I og med at diskurser har makt til å endre disse forståelsene over tid, vil det være interessant å se på hvordan nye politiske diskurser materialiserer seg i sosiale handlinger og praksiser, og slik influerer *people’s indigenous norms of conduct* slik at politikken blir, mer eller mindre bevisst, omsatt til levd liv.

⁹ I følge Kjellberg og Reitan (1995) har det engelske *policy* ingen dekkende betegnelse på norsk. Policy betegner i følge dem innholdet i politikken, ikke de politiske prosessene.

Denne måten å regulere menneskelig forståelse og samhandling på, er en målrettet form for indirekte styring av befolkningen, men det er ikke derfor sikkert at den virker etter sin hensikt. Noe av bakgrunnen for denne studien handler om interessen for å se nærmere på noen av politikkenes konsekvenser for sosial og pedagogisk praksis.

I et felt vil enkelte diskurser, enkelte måter å konstruere og forstå virkeligheten på, bli mer dominerende og dermed få et sterkere preg av "sannhet", den rette forståelsen, enn andre parallelle diskursive virkelighetskonstruksjoner. Slike dominante diskurser virker gjennom å sette betingelser for det gyldige, og marginalisere og stenge ut alternativene. Policies gjør at dette skjer ved å sette en politisk agenda og gi institusjonell autoritet til én eller noen overlappende diskurser, hevder Shore og Wright (ibid.). Til tross for dette vil dominerende diskurser kunne bli utfordret av sannheter/muligheter som ligger i andre parallelle eller konkurrerende diskurser, og siden diskurs er generert gjennom sosiale prosesser, er det alltid mulig å rokke ved de meninger og sannheter som diskursen prøver å fiksere. Dette fordi det alltid vil være alternative forståelser tilgjengelig for aktørene.

Gjennom et slikt perspektiv på hvordan policy-dokumenter kan styre våre forståelser og praksiser, er det implisitt at ansatte i kommuneadministrasjoner rundt om i landet, foreldre og barnehageansatte vil bli styrt gjennom representasjoner av barn og barnehager i barnehagepolitikken. Men hva med barna? Vil barna, som innenfor dette paradigmet posisjoneres som aktive, handlende aktører også styres av de forståelsene som diskursene produserer? Små barn er ikke på samme måte som voksne aktive deltagere i en samfunnsdebatt som gjerne kommer til syne gjennom offentlige dokumenter, ulike medieuttrykk og i diskusjoner aktørene i mellom. Men barna vil, som de andre aktørene, leve i en kultur, vevet inn i et diskursivt felt av ulike forståelser av hva som er normalt, og dette vil prege deres opplevelse av seg selv og sin omverden. Dette feltet, eller rommet, vil inneholde visse muligheter for barnas aktiviteter og uttrykk, samtidig som det vil virke begrensende på andre mulige handlinger. Dette feltet vil posisjonere barna i forhold til ulike diskurser, og de vil posisjonere seg selv som subjekt, i tråd med, på tvers av eller i opposisjon til de rådende diskursene. Dette kommer jeg tilbake til i del- kapittelet nedenfor. Samtidig er barna, som alle innsatte/klienter eller brukere av en institusjon, fullstendig underlagt de rammebetingelser som institusjonen setter opp for dem. Dette betyr ikke at de nødvendigvis gjør som de blir fortalt og ikke fortolker og handler ut fra egne ønsker og behov, men de har begrensede

muligheter til å definere betingelsene. De kan for eksempel ikke selv velge å være inne hvis de ansatte sier at alle skal være ute.

Governmentality blir beskrevet som en indirekte og usynlig maktteknikk. Det er den indirekte styringen som finner sted når individer trer inn i praksiser som holdes frem som ”normale”, hevder Neumann (2003), og den blir derfor vanskeligere å yte motstand mot enn mer direkte maktformer. Motstandsbegrepet er knyttet opp mot mer direkte maktformer, og handler om at makten kommer ovenfra og ned, og at motstanden dermed går nedenfra og opp. Når makten er usynlig, og vi styres gjennom å føle at vi har frihet til å velge, så blir ikke motstand et like aktuelt begrep. Smith (1990) skriver at innenfor et paradigme hvor subjektet posisjoneres som aktivt og handlende, må en gå videre fra Foucault og hans teorier om governmentality, som kan synes determinerende i forhold til en maktteknikk basert på individenes opplevelse av å være frie. Jeg vil i neste avsnitt se nærmere på begrepene ”mulighetsrom” og ”subjektposisjoner”, og her vil jeg bruke Smiths teorier om det aktive subjekt til å forstå hvordan individet kan handle i opposisjon til, eller på tvers av den styringen som ligger i politikken.

Mulighetsrom og subjektposisjoner

Ved at diskurser sorterer og ordner vår oppfattelse av virkeligheten, og stiller opp visse betydninger som mer faste og sanne enn andre, vil de innholde et ”reservoar” av tillatt mening. De vil altså være styrende for hva aktørene opplever er tillatt og mulig. Sirnes (1999) omtaler i sitt bidrag til makt- og demokratiutredningen, diskurs som ”*det mentale muligheitsrommet for kva som kan gi meining, og ikkje minst for kva som kan bli viktig, seriøst, legitimt, godt, truande, akutt osv.*” (ibid.:31)

Denne måten å se på diskurs impliserer at ulike diskurser vil konstruere ulike mentale mulighetsrom for aktørene, som vil influere forståelsen av hva som faktisk er mulig å tenke eller gjøre. Handling, ifølge Sirnes, skjer fordi det finnes et ønske, det ligger en mening og en hensikt bak, og det er gjennom språket denne meningen oppstår og blir uttrykt. Derfor kan en ved å observere handlinger og sosiale praksiser få en forståelse av hvilke diskurser som er med på å styre aktørene i et felt, og dermed hvilke muligheter som åpner seg for aktørene. Ved å se på hva som ikke skjer, fravær av spesielle handlinger, vil en kunne få en forståelse for hva diskursen ikke åpner opp for, hva som ikke blir tillatte eller mulige handlinger. Som

eksempel kan en se på hvordan diskursen om det kompetente barn har åpnet opp for å lytte til barns stemmer i forskningen på en helt annen måte enn tidligere, da en i større grad så på barn som umodne og inkompetente i forhold til å gi uttrykk for meninger og refleksjoner rundt eget liv.

Gjennom hva diskursen stiller opp som mulig og tillatt, vil den også posisjonere subjektene, stille opp hele ”pakker” for hvorledes man skal leve og te seg, ikke bare i spesifikke sosiale kontekster, men rent generelt (Neumann 2001). Subjektene blir ikke deterministisk styrt av diskursens representasjoner av virkeligheten, men har diskursen som et repertoar å spille på i meningsskaping og samspill (Winther Jørgensen & Phillips 1999). Men subjektet forholder seg ikke til kun én diskurs, én subjektposisjon, men kan spille på ulike, parallelle eller konkurrerende diskurser.

Smith (1990) viser hvordan diskursive forståelser har sterk påvirkning på det sosiale gjennom å regulere og påvirke sosiale relasjoner. Hun ser diskurs som noe mennesket gjør, og åpner dermed for et aktivt, handlende subjekt. Subjektposisjoner er ikke noe du får tildelt, men noe du aktivt forholder deg til. Hun ser subjektet som todelt; “subject in discourse”, og “the secret agent”¹⁰. Den første av disse er de subjektposisjonene som diskursen definerer, og dette vil være ganske strengt definerte posisjoner. Hun bruker femininitetsdiskursen som eksempel, og viser hvordan den posisjonerer kvinnen på bestemte måter i forhold til klær, sminke, oppførsel osv, - hva som i en bestemt tidsperiode på et bestemt sted blir ansett å være feminint. ”The secret agent” er Smith’s betegnelse på det handlende subjekt, som spiller ut seg selv på bakgrunn av sin fortolkning, forståelse og valg i forhold til posisjonen diskursen tilbyr, og evt. også i forhold til parallelle eller konkurrerende diskurser. Slik kan kvinnen velge å fremtre i samsvar med eller på tvers av hva som oppfattes som feminint, men uansett forholder hun seg til diskursens representasjon av det feminine, bevisst eller ubevisst, ved å være situert i en kulturell kontekst.

I analysen av datamaterialet vil aktørenes handlingsmuligheter innenfor de dominerende diskursene som barnehagepolitikken er vevet inn i, være av sentral betydning. Samtidig må dette sees i sammenheng med lokal barnehagestruktur og politikk. Hvordan virker diskursenes virkelighetskonstruksjoner og de lokale rammefaktorene sammen inn på de ansattes

¹⁰ Dette kan minne om begrepene *primære* og *sekundære* tilpasningsformer hos Goffman ((1961)1991), som også handler om hvordan mennesker skapes og hvordan de velger å skape seg selv, selv om Goffman skriver ut fra en institusjonsteoretisk kontekst, og Smith ut fra en diskursanalytisk kontekst.

organisering og utøvelse av profesjonell førskolepedagogisk praksis? Og hvilke muligheter har barn til å medvirke i utformingen av hverdagslivet som aktive, kompetente og handlende subjekter? På hvilke måter forholder barna seg til de subjektposisjonene som stilles opp for dem, og hvordan posisjonerer de seg selv som "secret agents" innenfor eller på tvers av disse posisjonene? Dette vil være sentrale tema i analysen av feltnotater og intervjudata fra barnehagen.

Kapittel 5: Barnehagen i et institusjonsperspektiv

Barnehagen kan som tidligere nevnt sees fra flere ulike perspektiv, og jeg ønsker i denne studien å se på barnehagen fra et institusjonsperspektiv. Jeg har valgt å forholde meg til Goffman og deler av hans institusjonsteori, da jeg ser at dette er fruktbare perspektiver som flere har benyttet for å forstå nordiske barnehager, og som også kan bidra til utviklingen av kunnskap om barnehager i et samfunnsperspektiv.

Goffman ((1961)1991) skriver i sine tekster fra 1961 om ”totale institusjoner”. Han definerer disse som institusjoner med et mandat som gjør at de som befinner seg innenfor slike institusjoner, mer eller mindre frivillig er helt avskåret fra omverdenen, gjerne ved hjelp av tydelige fysiske skiller som låste dører, høye gjerder og lignende. Samtidig forsyner institusjonen sine medlemmer med en egen verden ved å innta store deler av deres tid og interesser. Selv om han som eksempler nevner psykiatriske sykehus, fengsler, militærleire og klostre, institusjoner som omslutter individene hele døgnet og ikke slipper dem ut når de selv ønsker det, vil hovedtrekkene i hans teorier gjelde for institusjoner mer generelt, inkludert barnehagen. Han nevner de tre livsaspektene *søvn, lek og arbeid*, og hvordan disse for den vanlige borger utenfor institusjonen foregår på ulike steder, sammen med ulike mennesker og under forskjellige autoriteter, og uten en overordnet plan. Kjentetegn på den totale institusjonen er at for individet foregår disse livsområdene på samme sted, under samme autoritet, og sammen med en hel del andre mennesker som blir behandlet likt og som skal gjøre disse tingene sammen. Ut fra dette vil heldagsbarnehagen være en typisk institusjon, da barna ofte kommer hit rett etter de har stått opp om morgenen, og deltar i aktiviteter som preges av både søvn/hvile, lek og ”arbeid” (dvs. andre typer aktiviteter) før de blir hentet hjem for å spise middag i fire-fem tiden på ettermiddagen. Siden mange barn i denne alderen legger seg i syv-åtte-tiden på kvelden, vil barnehagen i et tidsperspektiv fremstå som et dominerende sted i barnas liv.

En nøkkelfaktor i forståelsen av institusjoner er i følge Goffman at individuelle, menneskelige behov blir behandlet i en byråkratisk organisering av grupper av mennesker. Organiseringen av institusjonens ansatte og de ”innsatte” i forhold til institusjonens overordnede mål, vil derfor være interessant å se nærmere på i studier av institusjonen. Også det faktum at en liten gruppe ansatte skal ta vare på og ha oversikt og kontroll med en stor gruppe ”innsatte”, er et

særtrekk ved institusjonen. Siden ansatte og innsatte tilbringer mye tid sammen, vil dette skape et spesielt forhold dem i mellom, og dette forholdet vil være preget av både profesjonelle og mer personlige overveielser og vurderinger, noe jeg kommer nærmere tilbake til. Et annet kjennetegn Goffman tillegger den totale institusjon, er at dagens og ukas aktiviteter er satt opp i et fast skjema, og hvor én aktivitet leder til den neste, og hvor

“(…) the whole sequence of activities being imposed from above by a system of explicit formal rulings and a body of officials. Finally, the various enforced activities are brought together into a single rational plan purportedly designed to fulfil the official aims of the institution.” (Goffman (1961)1991:17)

Barnehagens dagsrytme, som er en beskrivelse av hvordan faste daglige gjøremål skal utføres i en bestemt rekkefølge etter en bestemt tidsplan og som gjelder for alle barna, som en gruppe, er et eksempel på et slikt skjema. Barnehagens årsplan, kommunens mål i lederavtalen og departementets rammeplan, vil for barnehagens del være den overordnede planen som skal følges for å oppfylle de offisielle målene med institusjonen.

Disse trekkene ved den totale institusjonen er noe av det som gjør at Goffmans teorier har blitt brukt av mange som studerer nordiske barnehager (f.eks. Ehn 1983; Gulløv 2004; Markström 2005; Nilsen 2000; Warming Nielsen 2001). Gjennom sine studier av psykiatriske institusjoner tydeliggjør Goffman visse kjennetegn ved livet i institusjoner mer generelt, og deler av teorien kan derfor anvendes for å øke forståelsen av hverdagslivet for barn og ansatte i barnehagen. Jeg vil i det følgende, på bakgrunn av Goffmans teorier om den totale institusjon, identifisere fire sentrale perspektiv som vil ha betydning for å kunne forstå hvordan en institusjon fungerer, og hvorfor den vil fungere på denne måten, og ut fra disse vil jeg utvikle analytiske begrep som skal anvendes i analysen av datamaterialet. Jeg ønsker å se på barnehagen ut fra fire perspektiv: 1) Institusjonens overordnede mål 2) Ansatte og innsatte 3) Institusjonell orden og 4) Individ og gruppe.

Institusjonens overordnede mål

Livet i en offentlig institusjon vil alltid være styrt av institusjonens mandat, målsettinger og hensikt, og det vil bygge på et sett grunnleggende verdier og holdninger som skal styre hverdagslivets praksiser. Alt som er planlagt og styrt av de ansatte vil ideelt sett være i tråd med institusjonens overordnede hensikt, som for barnehagens del vil være den gjeldende barnehagelov og rammeplan, kommunens eventuelle lokale føringer og barnehagens egen

årsplan som er utgått fra disse. Disse planene vil være vevet inn i en offentlig diskurs om hva en god barnehage skal være for barn, og slik speile samfunnets rådende oppfatninger. Diskurser som jeg tidligere har omtalt som sentrale vil på samme måte som rammeplanens konkrete målsettinger være styrende for virksomheten på et ideologisk plan.

Barnehageloven og rammeplanen for barnehagen understreker barnehagens funksjon som omsorgs- og læringsarena, hvor målsettingen er å gi barn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i trygge og utfordrende omgivelser. Lek, omsorg og læring blir sett på som grunnleggende aktiviteter i hverdagslivet i institusjonen, og barnehagen skal fremme likeverd, likestilling, åndsfrihet, toleranse, helse og forståelse for bærekraftig utvikling, jf. Barnehagelovens § 2. Samtidig skal institusjonen virke for sosial utjevning og være en serviceinstitusjon som dekker barns og foreldres behov som brukere. Dette er komplekse og store målsettinger, og en kan hevde at rammeplanen er ambisiøs på barnehagens vegne (Enehaug m.fl. 2008). Som jeg har beskrevet i kapittel 2, legger den nye rammeplanen særlige føringer på to områder: 7 fagområder knyttet opp til skolens læreplan, og barns rett til å medvirke på sitt eget hverdagsliv. En sentral oppgave for de ansatte blir til en hver tid å prioritere mellom disse ulike målsettingene i forhold til utøvelsen av institusjonens overordnede mandat.

Relasjonen mellom ansatte og innsatte i en institusjon kan karakteriseres som upersonlig, på bakgrunn av at den styres ut fra samfunnets krav og konkrete målformuleringer, og ved at alle de involverte er utskiftbare - det er tilfeldig hvem som er ansatt og innsatt til enhver tid. Samtidig er det de ansatte i barnehagen, i motsetning til de som legger de offentlige føringene, som står ansikt til ansikt med barna hver dag, og skal møte deres spontane handlinger, krav, gleder, sorger og frustrasjoner. Dette omtaler Olsen (2007) i sin avhandling om pedagoger og assistenter i danske barnehager som "hverdagens praktiske rasjonalitet". Dette innebærer at institusjonen, som på den ene siden er upersonlig også vil ha et moment av det nære og personlige. Ehn (1983) understreker også dette forholdet, eller spenningen, mellom det personlige og det upersonlige i relasjonen mellom barn og ansatte i barnehagen. Ansatte og barn møtes daglig over en lengre tidsperiode, og ved at de tilbringer mye tid sammen og spesielt barna vil vise frem mange sider av seg selv (bl.a. følelser som sorg og sinne), så vil det også knyttes mer personlige bånd mellom dem.

Dette nære forholdet vil i følge Olsen (2007) føre til en hverdagslig, praktisk rasjonalitet som vil være med på å styre det arbeidet som utføres i institusjonen, og som vil kunne føre til at arbeidet ikke alltid utføres på samme måte og i samme retning som de overordnede planene. Dette fordi det tas valg og gjøres prioriteringer også ut fra mer personlige og praktiske vurderinger, og i mer pressede situasjoner kan det oppleves som viktigere å ta ansvar for og hensyn til at barna har det bra og får dekket sine grunnleggende behov. I slike situasjoner vil de ansatte kunne nedprioritere andre målsettinger for driften.

I denne studien av barnehagen i en kommunal, praktisk og økonomisk virkelighet, vil det være interessant å se nærmere på hvordan de ansatte organiserer og gjennomfører hverdagslivets ulike momenter og aktiviteter. Gjennom dette vil jeg kunne få innsikt i hvordan de forhandler mellom ulike diskursive forståelsene av hva som er en god barnehage i spenningsfeltet mellom overordnede målsettinger og hverdagens praktiske rasjonalitet. Når jeg analyserer hverdagslivets praksiser i lys av institusjonens arbeid mot overordnede mål, er det barnas muligheter for læring og medvirkning i henhold til rammeplanens forståelser jeg vil legge til grunn, da dette er to sentrale og diskursivt dominerende forståelser av hva som skal vektlegges i barnehagens arbeid.

Ansatte og innsatte

Offentlige institusjoner vil ofte ha en liten gruppe ansatte som har til oppgave å ivareta og sette ut i livet de målene som samfunnet har pålagt institusjonen i forhold til en forholdsvis mye større gruppe innsatte. De innsatte posisjoneres hos kjente institusjonsteoretikere som Goffman ((1961)1991) og Foucault ((1975)1999) som en masse som blir styrt, forflyttet og overvåket på ulike måter for å oppfylle institusjonens mandat.

Goffman understreker at et av kjennetegnene ved institusjonen handler om at:

”(...) the member’s daily activity is carried on in the immediate company of a large batch of others, all of whom are treated alike and required to do the same thing together.” (Goffman (1961)1991:17)

Slik vil et typisk trekk ved institusjonslivet handle om at hvert enkelt individs handlinger utføres noenlunde samtidig og på samme måte som handlingene til de andre innsatte i

institusjonen. For at de ansatte skal ha kontroll med at dette skjer, må de gå inn i en posisjon der de ”overvåker” de innsattes handlinger og aktiviteter:

“(…) surveillance – a seeing to it that everyone does what he has been clearly told is required of him, under conditions where one person’s infraction is likely to stand out in relief against the visible, constantly examined compliance of the others.” (Goffman (1961)1991:18)

På denne måten blir det mulig for de ansatte, som ofte er i mindretall, å styre og ha kontroll med de aktivitetene som foregår. Strandell (1994) viser dette i sin studie av barns sosiale liv i barnehagen, og hun peker på hvordan barna i en del situasjoner i løpet av dagen blir ”dirigert” av personalet:

”Styrningen fungerer så att den fångar upp alla barn så fort de anländer till daghemmet eller när de avslutar sitt morgonmål och dirigerar in dem i det förhandsplanerade. Det uppstår aldrig ett utrymme för den mekanism för genererande av idéer och initiativ (...). Barnens egna idéer utgör snarast ett hinder för genomförandet av det planerade.” (Strandell 1994:149-150)

Når de ansatte har en dirigerende væremåte åpnes det i liten grad opp for at barna kan forhandle seg frem til individuelle løsninger, viser Strandell her, og barna blir i stor grad behandlet som en gruppe eller en ”masse” som ”sluses” gjennom forhåndsplanlagte aktiviteter og situasjoner. Dette ligner på det Goffman beskrev i sitatet over, og vil være en del av en institusjonslogikk som innebærer at det vil være begrensede muligheter for de ansatte til å ta individuelle hensyn, og dermed for barna til å medvirke som subjekt og aktør i forhold til egne behov og ønsker. Samtidig viser Strandell i sin avhandling hvordan de ansatte i andre deler av dagen kan åpne opp for det hun kaller for barnas ”selvorganisering”. I disse situasjonene går ikke de ansattes intervensjoner ut på å styre barna i bestemte retninger, men heller være lyttende og tilgjengelige og hjelpe barna i deres egen organisering, og støtte og legge til rette for at de skal kunne velge aktiviteter og samhandlingspartnere ut fra egne preferanser. Her forhandler barna med de ansatte innenfor institusjonens rammer, og vil slik i større grad kunne fremtre med egne ønsker, tanker og ideer.

Vi ser her hvordan de ansatte kan posisjoneres på to ulike måter i forhold til de innsatte: på den ene siden blir de overvåkende og dirigerende i forhold til de innsatte som en masse, og det åpnes i liten grad opp for individets særegne uttrykk, ønsker og behov. Her blir de ansatte satt i en dominerende posisjon, med makt til å bestemme både hva som skal skje, med hvem,

hvor og når. Ved å bruke terminologien til Foucault kan denne maktrelasjonen mellom ansatte og innsatte, eller de ansatte og barna, beskrives som preget av dominans, - det er ingen tvil om hvem som er herre, og selv om det ytes motstand, vil maktposisjonen ikke endres (Neumann 2003). Hvis de ansatte posisjoneres som tilgjengelige for forhandling, lyttende og støttende, vil barna ha mulighet for å fremtre som subjekt, og dette kan ligne på det Foucault karakteriserer som maktformen *strategi* som kjennetegnes av en større likeverdighet mellom aktørene (ibid.). Jeg vil nå se nærmere på hvordan relasjonen mellom ansatte og barn blir beskrevet i styringsdokumenter som gjelder barnehagen som institusjon.

Både rammeplanen for barnehagen, og den nye stortingsmeldingen om kvalitet (St.meld. nr. 41 2008-2009), vektlegger personalets betydning for barnas omsorg, trivsel, læring og utvikling på alle områder. I begge dokumentene understrekes betydningen av *samspillet* mellom barn og ansatte, og at kvaliteten på dette samspillet vil være avgjørende for å nå målene samfunnet har satt for barnehagene, inkludert målene om barns medvirkning og læring. Når jeg i dette prosjektet vil se på hvilke konsekvenser nyere diskurser vil kunne få for profesjonell praksis og barns muligheter for aktiv medvirkning og læring, så er det blant annet mulighetene for *samspill* mellom barn og ansatte jeg vil rette mitt fokus mot. Jeg vil ikke gå inn i nærstudier av selve samspillsprosessen, men se på hvilke *muligheter* for samspill hverdagslivet i den nye fleksible barnehagen tilbyr.

Jeg vil her se på hva som vektlegges som viktige forutsetninger for et godt samspill mellom barn og ansatte i barnehagen i noen nyere dokumenter. Stortingsmelding 41 skriver om ulike forutsetninger som må være til stede for å sikre kvaliteten i barnehagene, og her presenteres flere punkter som ansees som sentrale. Tre av disse er:

- ”*Samspillet mellom voksne og barn er kjennetegnet av at de voksne er lyttende, omsorgsfulle og tilgjengelige*
- *Godt utdannet personalet som er engasjert i sitt arbeid med barn*
- *Gruppestørrelser som gjør det mulig for de voksne å samhandle med barna på en god måte*” (St.meld. nr. 41 2008-2009:8)

Barnehagen skal gi barn omsorg, oppdragelse og et utfordrende leke- og læringsmiljø. rammeplanen opererer med et utvidet omsorgsbegrep, som handler om hva som bør prege voksen-barn relasjonen i institusjonen mer generelt:

”En omsorgsfull relasjon er preget av lydhørhet, nærhet, innlevelse og evne og vilje til samspill. Omsorg skal prege alle situasjoner i hverdagslivet og komme til uttrykk når barn leker og lærer, i stell, måltider og påkledning. Omsorg har verdi i seg selv. Omsorg er nært knyttet til oppdragelse, helse og trygghet, og er samtidig en viktig forutsetning for barns utvikling og læring. Det ligger mye omsorg i å gi barn varierte utfordringer og rom for meningsfulle aktiviteter.” (Kunnskapsdepartementet 2006:25)

Videre understrekes det at ”*Barnehagens dagligliv skal preges av samvær som innebærer at personalet lytter, støtter og utfordrer barn*” (ibid.:18), og at: ”*Læring vil være preget av kvaliteten i samspillet mellom barn og personale. Personalet skal vektlegge en anerkjennende væremåte i forhold til barns læring*” (ibid.:27). Temahefte om barns medvirkning utdyper samspillets betydning for barns medvirkning:

”I prosesser hvor voksne legger merke til og samspiller med barnas ulike uttrykksformer kroppslig, nonverbalt og verbalt, ligger mulighetene for å ivareta barns rettigheter som deltagende subjekter.” (Bae m.fl.2006:12)

En ”anerkjennende væremåte”, og synet på barn som ”deltagende subjekter”, bygger på nyere forståelser av barn som kompetente aktører i eget liv, som ”human beings”, med de samme behov og rettighetene som andre grupper i samfunnet (Bae 2004; Bae 2005b; James et.al.1998). Bae argumenter i sine tekster for at hvis vi skal anerkjenne barn som subjekt, så krever dette voksne som møter den enkelte som et individ, med rettigheter i forhold til egne tanker og følelser. Det motsatte vil være å se barnet som objekt for oppdragelse og læring, og som en del av gruppen, eller ”massen” barn som skal tas vare på innenfor institusjonen.

Temahefte om de minste barna i barnehagen skriver om det nære samspillet mellom barn og voksne, og knytter dette til begrepet intersubjektivitet, som handler om å ”*dele fokus, intensjoner eller følelser*” mellom subjekter (Sandvik 2006:18). Det understrekes videre at dette ”*krever tid og ro. Barnehagepersonalet har mange barn å dele sin tid på, utfordringen blir å finne anledninger til denne roen*” (ibid.:18).

Vi ser her hvordan dokumentene vektlegger at de ansatte er tilgjengelige, lyttende, nære, innlevende, og deler fokus, intensjoner og følelser med barna. Det understrekes også at barnehagen må ha et godt utdannet personale, og gruppestørrelser som gjør denne typen samspill mulig. Dette er altså kriterier som nyere barnehagepolitiske dokument hevder at må oppfylles for å skape og utvikle gode relasjoner og samspill innenfor institusjonen. På denne måten vil barn få mulighet til å fremtre og bli anerkjent som subjekt, og dermed bli en aktiv

deltager i barnehagens hverdagsliv. Denne typen samspill vil også støtte opp om barns læringsprosesser.

Teoretisk finner jeg bakgrunnen for dette synet på barns læring og den voksnes rolle hos bl.a. Hundeide (2003). Hundeide argumenterer med bakgrunn i nyere, internasjonal forskning, at den viktigste læringen i små barns liv, er den som skjer i samhandling med en nær voksen. Den voksne skal assistere barnet i dets utvikling og læringsprosesser uten at det skal oppleves som en pådyttende, instruktiv prosess som forhindrer barnets eget initiativ og selvstendighet. For å kunne utøve denne type pedagogikk, kreves i følge Hundeide at den voksne går inn i dialog med barnet, og ser barnet som en person, en kommunikasjonspartner, ”*ser og lytter til dets initiativ og utspill og svarer ved å justere seg sensitivt til det en antar barnet forsøker å uttrykke*” (ibid.:65), altså anerkjenner barnet som et subjekt. Hundeide understreker at for å kunne gå inn i meningskapende, eksplorerende og utvidende dialoger med barn, kreves det at den voksne har evne og mulighet til å justere seg etter barnets oppmerksomhetsfokus, hensikter og kapasitet. Dette for å kunne legge til rette for aktiviteter og delta i samtaler som skal kunne støtte barnet i sin utforskning og læring om seg selv og omverdenen.

Rammeplanen understreker at læring foregår i både formelle og uformelle situasjoner, hver dag, hele dagen. De formelle situasjonene er planlagt og ledet av personalet, mens det som kjennetegner de uformelle læringssituasjonene er at de er:

”(...) nærmere knyttet til hverdagsaktiviteter og her-og-nå-situasjoner, i lek, oppdragelse og annen samhandling. Det er ikke hensiktsmessig å trekke et klart skille mellom formelle og uformelle læringssituasjoner. Begge har en pedagogisk hensikt. De sju fagområdene må knyttes til både formelle og uformelle læringssituasjoner.” (Kunnskapsdepartementet 2006:27).

I en institusjonell kontekst vil gode og utviklende samspill handle om de ansattes mulighet til å bli kjent med og komme nær det enkelte barn slik at de kan bli i stand til å se, tolke og forstå deres ulike uttrykk, hensikt og kompetansenivå. Dette er avgjørende for å kunne legge til rette for meningsfulle og utfordrende dialoger og aktiviteter knyttet opp mot rammeplanens fagområder, og også i forhold til barns rett til å medvirke og bli lyttet til. Innenfor institusjonen er en av grunnforutsetningene at barna er en del av en gruppe, og støtte til barnehagebarns læring vil derfor handle om de ansattes tid og anledning til samhandling med barna i mindre grupper, og muligheten til å gå inn i meningsfulle og utvidende dialoger med

et felles oppmerksomhetsfokus for gruppen, noe Østrem (2007) vektlegger i sine refleksjoner omkring barnehagen som læringsarena, og som også understrekes i Stortingsmeldingen om kvalitet (St.meld. nr. 41 2008-2009).

I situasjoner hvor barnas aktiviteter foregår i store grupper og med få ansatte tilstede, vil de ansatte ha begrensede muligheter til å gå inn i dialoger og handle støttende i forhold til barnas eget fokus, kompetansenivå, undring og nysgjerrighet. Muligheten for å ”*justere seg sensitivt til det en antar barnet forsøker å uttrykke*” (Hundeide 2003:65) dvs. ta individuelle hensyn, kan bli vanskelig. I slike situasjoner vil de ansatte i større grad måtte innta en posisjon som dirigerende eller overvåkende, og barna kan som gruppe bli objekter for de ansattes organisering og formidling.

Som analytiske grep vil jeg undersøke i hvilke situasjoner i løpet av en dag at de ansatte posisjoneres som ”dirigerende” eller ”overvåkende”, og hvor barna i større grad blir posisjonert som en ”masse” som skal gjøre det samme samtidig. Slik vil jeg også kunne få innblikk i hvilke situasjoner i løpet av dagen de ansatte går inn i en mer lyttende og tilgjengelig posisjon, og hvor barna får mulighet til å forhandle og undre seg sammen med de voksne. Det er i slike situasjoner at barn og ansatte sammen kan bidra til utformingen av hverdagslivet, og barna dermed fremtrer som aktive subjekt i forhold til både medvirkning og læring. Slik vil de ansattes ulike posisjoner skape ulike mulighetsrom for barna, og derfor være interessant å se på i analysen av hverdagslivet.

Institusjonell orden

Flere studier av barnehagen som institusjon påpeker vekslingen mellom ”fred og ro” og ”liv og røre”, mellom rolige og kontrollerte aktiviteter, og barnas mer frie, og selvstyrte aktiviteter preget av store bevegelser og et mer støyende lydbilde (Nilsen 2000). Ehn (1983) påpeker i sin etnografiske studie av barnehagens hverdagsliv hvordan det å skape og opprettholde orden i barnehagen, er en sentral del av de ansattes liv i institusjonen. Dette handler, slik han ser det, om en vedvarende kamp mot kaos. Dette støttes av Palludan (2005), som ut fra sine feltobservasjoner i danske barnehager omtaler praksisen å *være rolig i gang* som det personalet styrer barnas handlinger mot. Dette handler om at det er ønskelig at det enkelte barn og gruppen ikke er passive, de skal være *i gang*, men samtidig skal barna opptre rolig,

med små, rolige bevegelser og lyder. Dette for å kunne opprettholde en institusjonell orden, samtidig som en vil oppnå de overordnede målene for barnas læring og utvikling.

Også Gulløv (2004) diskuterer i sin feltstudie av minoritetsbarn i danske barnehager begrepet institusjonell orden, og hun peker på hvordan institusjonens indre liv er preget av faste mønstre og gjentakelser som det ikke stilles spørsmål ved, rasjonaliteter og logikker som ligger til grunn for valg og handlinger i hverdagslivet i institusjonen. Også hun beskriver institusjonell orden som resultat av iherdige anstrengelser gjennom organisering av hverdagslivets praksiser. Behovet for og ønsket om orden, som igjen gir seg uttrykk i reguleringer av den institusjonelle praksis gjennom bl.a. regler og skjemaer, kan sees som et uttrykk for den makten som ligger i institusjonens vesen, til å normalisere aktørene i forhold til ideologiske føringer som ligger innbakt i institusjonens mandat, noe som også er et tema hos Markström (2005). Gulløv (2004) viser videre hvordan det innenfor institusjonen finnes helt spesielle logikker, som skapes og opprettholdes i møtet mellom institusjonens mandat og bestrebelsene mot institusjonell orden, og hvordan dette blir synlig gjennom å studere hvordan barn og ansatte handler i hverdagen innenfor en institusjonell setting. Det interessante er at logikkene kan skape praksiser som ikke er et uttrykk for, men kanskje heller strider imot, de ideologiske føringene som ligger til grunn for virksomheten. Begrepet *institusjonslogikk* vil slik kunne anvendes for å forstå noen av de praksisene som fremkommer i denne studien, for eksempel Barnemøtet og de stengte rommene, som jeg ser nærmere på i kapittel 12 og 13.

Goffman ((1961)1991) omtaler i sine studier av totale institusjoner de faste skjemaenes og planenes funksjon som produsenter av institusjonell orden. Barnehagens dagsrytme kan være ett eksempel på hvordan gruppen med barn deles opp, plasseres og forflyttes i forhold til ulike aktiviteter, tid og sted, for å skape og opprettholde orden, og slik bidra til oppnåelse av institusjonenes overordnede mål. Også andre skjemaer og praksiser som regulerer oppførsel, fordeler barn, rom, materiale og utstyr etter visse bestemte skrevne eller uskrevne regler, vil være en del av dette. For å kunne styre en gruppes aktivitet mot et mål, behøves strukturer og praksiser som regulerer individenes aktivitet. Oversikt og kontroll over gruppen av individer må de ansatte sørge for ved å passe på at ”*everyone does what he has been clearly told is required of him*” (ibid.:18), og dette vil være svært vanskelig å gjennomføre om ikke individenes handlinger og aktiviteter organiseres og reguleres av visse system og strukturer. At dette er en sentral del av barnehagens organisering bekreftes av flere feltforskere bl.a. Nilsen (2000), Markström (2005) og Nordin-Hultmann (2004), som gjennom sine studier av

barnehagens reguleringer av bl.a. tid og rom, ser at dagsrytmens skjematiske gjentakelser er med på å skape orden i hverdagslivet. Dette kommer jeg også nærmere inn på i neste kapittel om barnehagen sett fra et romlig perspektiv, hvor jeg trekker inn Foucault ((1975)1999) og hans disiplineringsteknikker.

Flere har analysert barnehagens hverdagsliv ut fra begreper som tid og rom. Markström (2005) gjør dette gjennom bl.a. bruk av Bourdieus begrep ”sosial tid” og ”klokketid”, der sosial tid knyttes til naturen og biologien og en form for naturlig rytme, mens klokketiden er delt opp i jevne intervaller som timer og minutter. Barnehagens dagsrytme, som er barnehagens tidsstruktur, bygger på en blanding av disse to forståelsene av tid. Rytmen er bygget opp rundt barnas behov for mat og hvile, frokost rundt klokken åtte, lunsj rundt klokken tolv og et fruktmåltid i to-tre-tiden er vanlig i mange barnehager. Samtidig må dagsrytmen også organiseres rundt de ansattes arbeidstid, pauser og vaktssystem, og dette er regulert etter klokketiden. Adam (1995) beskriver i sin bok om tid, hvordan vi i den vestlige verden fra barndommen av blir sosialisert inn i et rammeverk styrt av tiden, og hvor det vektlegges at tiden skal brukes effektivt og økonomiseres med - vi skal utnytte og ikke sløse bort tiden. Dette kan sees i sammenheng med det Foucault ((1975)1999) skriver om hvordan tiden i offentlige institusjoner deles opp i spesifikke deler for å kontrollere aktivitetene og utnytte tiden best mulig, og han hevder at en slik inndeling av tiden er en måte å kontrollere og disiplinere de innsatte på.

Goffman skriver om hvordan livet utenfor institusjonen karakteriseres av det han kaller ”personal economy of action” ((1961)1991:43), og med det mener han våre muligheter til selv, i en viss grad, å bestemme rekkefølgen og varigheten på våre handlinger. At vi for eksempel vil kunne gå tidligere hjem fra jobb en dag for å møte en god venn, eller fortsette med en oppgave til vi er ferdige, og heller utsette middagen litt. Dette er aspekt ved livet som stramme tidsskjemaer i institusjonen kan hindre de innsatte i å kontrollere selv, og han hevder at strenge og detaljerte tidsstrukturer vil frarøve individet muligheten til å balansere egne personlige behov og mål på en effektiv måte.

I praktisk hverdagsliv vil de ansatte innenfor institusjonens tid, åpningstiden, måtte gjøre prioriteringer av hva som skal gis mye tid og lite tid, alt etter hva som ansees som viktig og mindre viktig i forhold til ulike diskursive forståelser, målsettinger og behov. Dette vil henge sammen med dominerende forståelser i samfunnet av hva barn har behov for og hva

barnehagen skal være. Siden de ansatte i seg selv er en begrenset ressurs i en institusjon, vil dette også innebære at de ansatte må prioritere og organisere i fellesskap hva de skal bruke sin tid på, og hva evt. barna kan klare på egen hånd. Dette blir diskutert av Waterworth (2003), som i sin studie av sykepleieres tidsbruk i forhold til omsorg for pasienter understreker kompleksiteten i tidsadministreringen, og viktigheten av samarbeidet med kollegaene når det handler om tid. Sykepleierne har, på samme måte som barnehagens ansatte, et felles ansvar for den jobben som skal gjøres på avdelingen. Dette innebærer at hvordan tiden brukes av den enkelte ansatte vil få konsekvenser for, og vil derfor måtte koordineres, med de andre sykepleierne. Dette for å sikre at alle pasientene skal få den nødvendige hjelp og støtte. Waterworth diskuterer organiseringen av tiden i et felt som preges av omsorg, dekking av kroppslige behov og mellommenneskelige relasjoner, og som dermed ikke kan styres av klokkealene. Som hun skriver:

“Tensions can arise between the goal of managing time and the goal of providing quality care” (Waterworth 2003:45)

Hun beskriver hvordan dette løses av sykepleierne ved bl.a. å sette opp tempoet, forsøke å gjøre jobben raskere når tiden oppleves som knapp. Dette innebærer mindre tid til samtale eller fysisk omsorg utover det helt nødvendige med hver enkelt pasient og pårørende. Dette aspektet vil også være sentralt i en barnehage, hvor de ansatte arbeider med små barn etter komplekse mål, som bl.a. innebærer omsorgs- og relasjonsarbeid som ikke kan reguleres gjennom klokkealene, og heller ikke kan planlegges fullt ut på forhånd. Det uforutsigbare, plutselige og spontane er noe som preger alt arbeid med og samspill mellom mennesker. Samtidig styrer klokka den formelle arbeidstiden, pauser og møter, og arbeidet må utføres i forhold til disse rammene. Administrering og forhandling av egen og arbeidslagets tid vil kunne komme i konflikt med barnehagens overordnede mål; å gi god omsorg og legge til rette for varierte leke- og læringsmuligheter for barna. En kan også tenke seg at kompleksiteten vil øke ved et økende antall ansatte som må samarbeide om utøvelsen av arbeidet, og at det å administrere og finne gode måter å utnytte tiden på vil kunne bli et arbeid i seg selv. Dess flere ansatte som jobber sammen som et arbeidslag, og er avhengige av hverandre, dess mer omfattende vil denne tidsadministreringen kunne være, fordi det er flere forhold å ta hensyn til i koordineringen. Siden antall ansatte i et arbeidslag henger nøye sammen med antall barn som skal få støtte, regulering og omsorg i institusjonen, vil de ansatte, på samme måte som

sykepleierne, kunne oppleve spenninger mellom tidsadministrering og det å tilby ulike aktiviteter og omsorg av en viss kvalitet, når antallet en har ansvar for øker.

Tid og tidsstruktur i institusjoner blir behandlet både av Goffman i hans *Asylums* ((1961)1991) og av Foucault i *Overvåkning og straff* (Foucault (1975)1999). Ved å analysere oppdelingen av tiden, tidsorganisering som rekkefølge og frekvens, og prioriteringer av innhold i forhold til tid, vil vi kunne få en økt forståelse av hvilke muligheter som er tilstede for barn og ansatte for å kunne medvirke og påvirke det som skal skje i løpet av en dag. Siden tidsstruktur ofte er knyttet sammen med organiseringen og fordelingen av barn og voksne på ulike steder og rom, vil dette bli sett i sammenheng i analysen. I tilknytning til forrige avsnitt, vil det være interessant å se hvordan hverdagslivets organisering åpner opp for eller begrenser muligheter for tid og rom til samtale og dialog i forhold til medvirkning og læring.

Siden fleksibilitet og valgfrihet er dominerende diskurser i forhold til dagens barnehager, vil behovet for orden og ulike former for struktur som institusjonslogiske praksiser kunne fremstå som et paradoks. I analysen vil jeg se nærmere på barns muligheter for medvirkning i lys av hvordan de ansatte skaper og opprettholder institusjonell orden gjennom romlige fordelingspraksiser og tidsstrukturer, og barns muligheter for å påvirke og administrere sin egen tidsbruk.

Individ og gruppe

Det fjerde og siste forholdet som jeg ønsker å peke på i min karakterisering av institusjonen, handler om spenningen mellom individ og kollektiv. For at institusjonens orden skal kunne opprettholdes, og virksomheten skal kunne styres mot spesifikke mål for både det enkelte individ og for institusjonen som helhet, må de innsatte, dvs. barna, opptre som en gruppe, et kollektiv. Det barna skal gjøre, skal gjøres sammen med en gruppe andre barn, og det skal gjøres på mer eller mindre den samme måten, bestemt av institusjonslogikken. Barna vil måtte handle som en gruppe, og de ansatte må forholde seg til barna som en gruppe, selvfølgelig med noen unntak. Et av unntakene vil være når et individ ikke følger reglene for forventet aktivitet og oppførsel, slik at individets aktivitet blir tydelig, i relieff til de andres medgjørighet eller føyelighet (Goffman (1961)1991). Flere studier i barnehager i Norden de siste årene, bl.a. Nilsen (2000), Tullgren (2003) og Markström (2005) skriver om hvordan

barn i barnehage handler på tvers av det forventede og ønskelige, ”normale”, og flere omtaler dette som ”motstand” mot de ansattes reguleringer og praksiser.

Warming Nielsen (2001) fant i sin studie om barns muligheter til å oppnå det gode barneliv i institusjonen, at de barna hun omtaler som ”de best egnede”, de institusjonskompetente barna, som posisjonerte seg innenfor institusjonens sosiale rom, hadde større muligheter til å medvirke enn de barna som posisjonerte seg på tvers av eller i opposisjon til institusjonens rammer. Dette støttes av flere barnehageforskere som viser hvordan de veltilpassede barna får større muligheter for dialog og forhandling med de ansatte (Bundgaard m.fl. 2007; Gulløv 2004; Palludan 2005). Hvis en ser dette i sammenheng med det jeg tidligere har skrevet om diskurser og posisjonering av subjektene, kan en forstå den motstanden, denne aktive handlingen som foregår på tvers av det ”normale” eller medgjørlige, som barnets måte å posisjonere seg i relieff eller i opposisjon til de posisjoner de dominerende diskurser tilbyr. Institusjonen er avhengig av at de fleste opptrer innenfor det forventede og ønskelige, at barna opptrer i forhold til det som er mulig innenfor en kollektiv idé. Men skal barn kunne medvirke i utformingen av sitt eget institusjonsliv, må de også kunne fremstå og bli lyttet til som aktive subjekt, med egne planer, kreative ideer og ønsker i forhold til innhold og organisering.

Ut fra en del av den forskningen som er utført i nordiske barnehager, kan det se ut som om barnegruppenes aktiviteter i all hovedsak kjennetegnes av at den er medgjørlig og føyelig i forhold til det som er fastlagt og bestemt, noe institusjonen er avhengig av for å kunne fungere i tråd med den institusjonsteori som er presentert her. Det sosiale livet styres av både bygningen, skjemaer, strukturer, regler og praksiser som til sammen fører til en stor grad av institusjonell orden. Individuelle, kreative handlinger på tvers av det ønskelige eller forventede blir en praktisk utfordring for institusjonens orden. Samtidig posisjonerer bruker- og valgfrihetsdiskursen barnet som et selvstendig, rasjonelt og velgende subjekt, og åpner dermed opp for kreative og individuelle uttrykk på tvers av det som er planlagt for gruppen av barn. Hvordan de ansatte forholder seg til paradokset som inntreer i spenningen mellom behovet for institusjonell orden, oversikt og kontroll, og diskurser som posisjonerer barnet som bruker med rett til valgfrihet, vil være et tema i analysen.

Kapittel 6: Barnehagen som fysisk rom

I dette kapitlet skal jeg å se nærmere på barnehagen som ”fysisk materialitet”, og jeg vil presentere noen perspektiv på rom og sted som vil være til hjelp når jeg skal analysere og forstå observasjonene av hverdagslivet, og refleksjonene omkring dette, som fremkom under feltarbeidet. Barnehager er offentlige rom som skal fylle visse funksjoner i samfunnet. Siden målet med dette prosjektet er å utvikle kunnskap om hverdagslivet i barnehagen i lys av nyere diskurser, ønsker jeg å se på barnehagebygningen som en materialisering av disse nyere forståelsene av barn og barnehage (Buvik 2003). Hvilke diskurser som kan sies å være i spill når det gjelder de nye barnehagebyggene, har jeg vært noe inne på tidligere, og jeg vil se nærmere på dette i kapittel 10. I analysen av feltnotatene fra hverdagslivet vil jeg ikke gjøre en analyse av selve bygningen og dens inventar, som bl.a. Nordin- Hultmann (2004) og Markström (2005) gjør det i sine studier av svenske barnehager, men heller se nærmere på hvordan bygningen faktisk *brukes* av barn og ansatte. Her vil ulike perspektiv på *sted* være et redskap til økt forståelse av de sosiale dimensjonene ved barns og voksnes situering i, og bevegelser mellom bestemte rom i institusjonen. Dette vil være interessant fordi barnehagen som sted og rom for offentlig oppdragelse, omsorg og læring, må sies å være en viktig del av barnas liv. Det er bygningens betydning for profesjonell praksis, og barns opplevelser og muligheter, eventuelt begrensninger, i hverdagslivet i institusjonen, jeg ønsker å få innsikt i.

Barnehagen er et sted for barn, planlagt og definert av voksne, og hvor de fleste barn i dag tilbringer store deler av sine første leveår. Dette gjør denne institusjonen til et interessant og viktig sted når en søker å utvikle kunnskap om barns liv i dagens samfunn. Samtidig vil fokuset på barnehagen som sted kunne gi oss økt kunnskap om hvilke verdier og egenskaper samfunnet ønsker at barna skal utvikle som fremtidige borgere.

Arkitekturens muligheter og begrensninger

I årene etter at Foucault kom med sin bok *Overvåkning og straff. Det moderne fengselets historie* ((1975)1999), har ulike måter for konstruksjon og opprettholdelse av institusjonell orden vært et sentralt tema i flere institusjonsanalyser. I boka beskrives panoptisk overvåkning, inndeling av tid og rom og andre typer maktteknikker for å disiplinere kroppene i offentlige institusjoner. Arkitekturens og innredningens betydning i en slik sammenheng er

behandlet av flere nordiske barneforskere de siste årene, bl.a. Nilsen (2000), Nordin-Hultman (2004) og Palludan (2005).

Foucault beskriver hvordan det panoptiske blikket styrer og kontrollerer de innsatte i institusjonen, enten gjennom å ha blikket rettet mot seg, eller ved en usikkerhet i forhold til om blikket er der eller ikke. Dette vil føre til at de innsatte vil oppføre seg som om de kontinuerlig blir overvåket, hevder Foucault. I barnehagen vil dette både handle om de ansattes fysiske tilstedeværelse i rommet, og om deres blick gjennom glassruter og vinduer som er et mer skjult blick. Og om fraværet av blick og fysisk tilstedeværelse. Barnas muligheter for ulike typer aktiviteter og handlinger vil derfor kunne preges av om barnet vet, eller tror at det blir sett. Dette vil være et perspektiv i analysen av dokumentet som legger føringer for de nye barnehagebyggene, og i forhold til barnets valg av sted for aktivitet under Barnemøtet.

Foucault diskuterer arkitekturens muligheter i forhold til oppsplitting og fordeling av de innsatte i institusjonen, og plassering av kroppene etter bestemte mønstre for å skape en bedre oversikt og kontroll for de ansatte. Han bruker fengsler og skoler som eksempler, og skriver om hvordan fengselsceller og klasserom deler individene opp i mer oversiktlige grupper, og hvordan plassering av elevene i ordnede rekker foran læreren gjør det mulig for læreren å holde kontroll og oversikt med alle. I den tradisjonelle avdelingsbarnehagen har hver avdeling ofte hatt ett hovedrom og et par små rom i umiddelbar nærhet. Flere av de nordiske barnehagestudiene beskriver observasjoner av de ansatte rundt et bord i dette rommet, et sentralt plassert sted hvor de ansatte har oversikt og kontroll med det som skjer i flere rom (f.eks. Palludan 2005). Samtidig vil barna her ha mulighet til å lukke seg inne på ett av smårommene eller i garderoben, utenfor de ansattes blick hvis de ønsker det. De nye avdelingsløse barnehagene er organisert på andre måter, med baser og mange mindre felles spesialrom, som skal brukes av alle barnehagens barn. Dette beskrives som en måte å ”åpne opp”, gjøre barnehagen mer fleksibel, og gi barna en økt frihet til å velge selv hvor de vil være (Buvik 2003; Trondheim kommune 2005a). Jeg ønsker å se på hvordan dette vil fungere i et institusjonsperspektiv, der de ansatte tradisjonelt vil ha behov for kontroll og oversikt. Vil barna få mulighet til å bevege seg fritt mellom ulike rom og steder, og slik frigjøre seg fra de ansattes ønske om regulering og kontroll? Eller vil den nye arkitekturen og ideer om fleksibilitet skape nye former for regulerende praksiser?

Jeg ønsker å se nærmere på hvordan inndelingen av barna i forhold til rom og tid fungerer som en del av de ansattes arbeid med å skape og opprettholde institusjonell orden. Jeg vil analysere barnehagebygningen i forhold til hvilke muligheter og begrensninger som oppstår ved den nye romlige organiseringen. Gjennom ytre politiske, ideologiske og økonomiske rammer, og indre rammer utgått fra en praktisk institusjonsrasjonalitet, vil stedene og rommene muliggjøre visse typer handlinger for aktørene, og begrense andre. Slik vil en analyse av stedets muligheter kunne fortelle noe om samfunnets forståelser av hva en barnehage og en institusjonsbarndom skal være. Siden bygningen kan forstås som materialisering av enkelte dominerende diskurser, bl.a. både en lærings- og en valgfrihetsdiskurs, kan bygningen forstås som en del av samfunnets mer overordnede styring av barn. Jeg ønsker å se på denne styringen som en mer indirekte maktform, det Foucault i sine forelesninger omtaler som "governmentality" (Foucault & Neumann 2002), som styrer barn og ansatte på nye måter, gjennom dominerende diskurser om hva et barn er og hva det har behov for og rett til. Mitt fokus er gjennom å se på hvilke muligheter de nye, fleksible baseorganiserte barnehagene skaper, kunne si noe om i hvilken retning barn og barnehagene styres i dag.

Barnehagen som "sted" i et pedagogisk perspektiv

Olwig og Gulløv (2003), som i sin antologi ønsker å fokusere på den sosiale og kulturelle konstruksjon av steder for barn i ulike samfunn, ser flere måter man kan angripe utforskningen av barn og sted. Dette er ifølge flere er et nytt, tverrfaglig forskningsfelt (Holloway & Valentine 2000; Larsen 2005a; Olwig & Gulløv 2003). Den ene måten er å se steder som områder for mulighet og kontroll, som jeg har nevnt over. En annen måte kan være å se på sted som et område for generasjonelle relasjoner, dvs. voksen – barn – forhold, noe som i en barnehagesammenheng vil innebære et ansatt - barn – forhold. I denne type institusjons- forskning vil dette være et sentralt perspektiv. Barnehagen er en pedagogisk institusjon, og et sted for både barnet, som skal oppdras og lære seg kunnskap og ferdigheter, og den ansatte, posisjonert som omsorgsgiver og pedagog. Derfor vil mange av de rammene og strukturene som styrer barna, også styre de ansatte. Og selv om det kan synes som om det er de ansatte som produserer mange av de indre strukturene, som tidsrammer og fordelingspraksiser, så vil ikke disse produseres i et vakuum, men i relasjon til og avhengig av de ytre strukturene, som kommunens organisering av barnehagesektoren, barnehagens fysiske ramme, og rådende diskurser på feltet. Slik vil et romlig perspektiv på barnehagen som

pedagogisk institusjon også kunne si noe om hvilke relasjoner som er mulige mellom ansatte og barn, og hvilke krav og forventninger som rettes til denne relasjonen.

Larsen (2005b) skriver i innledningen til antologien *Arkitektur, krop og læring* at materialitet er noe man kan røre ved, noe fysisk, konkret og menneskeskapt. Han hevder at når man har vokst opp i en kultur, så vet man gjennom kroppen hvordan man bør handle i ulike rom og ulike sosiale sammenhenger. Arkitekturen og innredningen er koder som vi leser og forstår, og som derfor vil være med å styre de handlingene som vi ser for oss som mulige på de enkelte stedene. Også Gulløv og Højlund (2005) understreker at de institusjonelle rommene av den grunn vil virke inn på det sosiale samspillet mellom barn og ansatte, og en kan derfor si at materialiteten har pedagogisk kraft, fordi vi ofte vil handle i tråd med det rommet og inventaret legger opp til.

Flere hevder at rom og inventar vil signalisere hvilke forståelser av barn som ligger i institusjonen og i kulturen, og at dette også vil kunne leses som et uttrykk for barnehagens pedagogikk (Gulløv & Højlund 2005; Markström 2005; Nordin-Hultman 2004). Gulløv og Højlund argumenterer etter sine studier av ulike institusjoner for barn, at rommene ofte uttrykker flere ulike forståelser og syn på barn. Et rom har ikke bare innebygd et budskap om hva som skal foregå i rommet, men også om *hva slags* mennesker som en kan forvente skal være tilstede. For eksempel nevner de hvordan rommenes innredning er konstruert ut fra en forståelse av barn som naturlige, kompetente og autonome, og at barnehagens og rommenes oppgave er å støtte barna i sin utforskning og læring. Dette kan handle både om type utstyr og materiale, og plassering tilgjengelig for barna. Samtidig vil også rommenes restriksjoner og begrensninger signalisere en forståelse av barn som ville, ukultiverte, som må oppdras og reguleres av institusjonen, ved at utstyret er laget i solid og vaskbart materiale, og at noe utstyr låses inne eller plasseres utenfor rekkevidde for barn (Gulløv & Højlund 2005).

Kirkeby m.fl. (2005) viser, med bakgrunn i Bernsteins analyser av ulike pedagogiske tradisjoner, hvordan noen fysiske rom legger opp til en *synlig*, mens andre en mer *usynlig* pedagogikk. Dette handler i følge dem om at rom vil kunne ha en sterk eller svak "koding", og dermed stille mer eller mindre tydelige krav til den oppførselen og de handlingene som skal finne sted i rommet. Et rom som er sterkt kodet har tydelige forventninger til hva som skal og bør skje i rommet, og kan sees i sammenheng med en synlig og tydelig pedagogisk tradisjon som stiller utvetydige krav til aktørene, både om oppførsel og faglig læringsutbytte.

Som eksempel nevner de det tradisjonelle klasserommet med tavleundervisning, hvor rommet signaliserer at elevene skal sitte stille ved pultene, vendt mot læreren, og gjennom å lytte og følge med tilegne seg kunnskap. Rom som på denne måten er sterkt kodet vil virke sterkt styrende på den aktiviteten som skal foregå i rommet, og slik inneholde begrensede muligheter for kreativitet og improvisasjon. Dette vil også gjøre det enklere for aktørene å vite hvordan en skal oppføre seg i rommet, og hva en kan forvente skal skje.

I et klasserom som er svakere kodet, vil stolene kanskje være fjernet eller satt i en ring på gulvet, og det vil finnes flere ulike typer utstyr i rommet. Dette vil stille andre krav til elevene, og det vil ligge forventninger om at eleven selv må velge og kunne ta beslutninger vedrørende metode og problemområde, og kanskje regulere sin adferd uten lærerens kontroll fra kateteret. Kirkeby m.fl. (2005) hevder at rom som på denne måten preges av en usynlig pedagogikk vil ha innebygd forventninger om personlige kvalifikasjoner i tillegg til de faglige, som bl.a. kreativitet, samarbeidsevne og evne til selv å treffe beslutninger.

Slik jeg forstår dette, vil skolens ulike spesialrom, som naturfagsrom, skolekjøkken og gymsal, være sterkt kodet, og dermed inneholde tydelige forventninger til både elever og lærere om hva som skal skje i rommet. Det vanlige klasserommet vil inneholde flere ulike typer materialer, og bord og stoler kan flyttes rundt for å skape ulike gruppekonstellasjoner og oppmuntre til ulike læringsformer og strategier. De ulike rommene vil også sette ulike forventninger og krav mot læreren, og være med på å regulere og styre lærerens muligheter og begrensninger som pedagog. I en barnehagesammenheng vil den tradisjonelle avdelingen være svakt kodet, ved at den inneholder mange ulike materialer og innbyr til flere typer aktivitet, og flere har også omtalt førskolepedagogikken som "usynlig" og "fri" (bl.a. Kjørholt & Tingstad 2007; Korsvold 2005). Oppløsning av barnehagens avdelinger og opprettelsen av spesialrom, eller verksteder og atelier som de også oftekalles, kan forstås som en måte å skape rom som er sterkere kodet. Dette vil i følge Kirkeby m.fl. (2005) legge føringer mot en mer synlig pedagogikk med tydeligere krav og forventninger til både barn og ansatte, men med færre muligheter for personlig kreativitet, improvisasjon og valg.

Men innenfor et paradigme som konstruerer mennesker som aktive og kompetente, er det viktig å ikke fremme et syn på rom og inventar som determinerende. de Jong (2005), som i flere år har forsket på arkitektur og barn, understreker at aktørene bevisst eller ubevisst kan handle annerledes enn det rommet og arkitekturen legger opp til, og ved å endre rommenes

funksjon, interiør og innredning kan de overdøve rommets tause invitasjon eller regulering. Hun hevder at det foregår en vedvarende dialog, eller kamp, mellom den idé som rom og innredning legger opp til, og den praksis som gjennomføres av brukerne av rommene. Derfor vil forskning på hva som faktisk foregår i rommene kunne gi informasjon om rommets fleksibilitet og dermed om aktørenes handlingsmuligheter.

De ulike stedenes koding, deres uttrykte formål og situasjonsdefinisjon, rommer en indikasjon på aktivitetens *verdi*, hevder Gulløv og Højlund (2005). Dette vil kunne handle om rommets posisjon i forhold til en generasjonell dimensjon, at steder for voksne i institusjonen ressursmessig kan være mer verdsatt enn steder for barn, som Gulløv og Højlund eksemplifiserer ved å peke på forskjellen i standard på barns og voksnes toaletter. Stedets verdi kan også handle om hvordan stedet blir posisjonert i forhold til andre steder innenfor institusjonen, som at for eksempel dukkekroken og steder for familielek er bedre vedlikeholdt og utstyrt enn steder for annen type aktivitet, noe Nilsen (2000) drøfter i sin studie av hverdagslivet i en norsk barnehage. Slik jeg ser det vil verdien også kunne komme til uttrykk gjennom rommets posisjon innenfor barnehagens romlige fordelingspraksiser, fordi noen rom, steder og aktiviteter vil ansees som viktigere og mer verdifulle i en pedagogisk sammenheng enn andre. Denne verdsettingen vil kunne knyttes til aktørenes posisjon, og barn og voksne kan gi rom ulik posisjon og verdi. Ved å undersøke ulike uttrykk for hvordan rommene og aktivitetene posisjoneres i forhold til hverandre, vil jeg kunne få innsikt i barnehagens forståelse av hvilke aktiviteter og steder som er viktige og som skal prioriteres høyt. Samtidig vil jeg få en forståelse av hvilke steder og aktiviteter som kan prioriteres lavere, for eksempel ved redusert ressurstilgang, som knapphet på ansatte eller knapphet på tid. Dette vil være et nyttig perspektiv i denne studien, siden profesjonell praksis og barns muligheter skal relateres også til kommunale rammefaktorer som økonomi, bemanning og sykefravær.

Barnehagen med rom for det "private"

Som tidligere nevnt har stadig flere norske barn i dag heldagsplass i barnehagen fra tidlig alder. Det vil si at svært mange barn er deltagere på en offentlig arena, med profesjonelle voksne oppdragere i 6-8 timer hver dag. De voksne har som arbeidstakere rett til å trekke seg tilbake og ha pause fra posisjonen som oppdragere i løpet av dagen. Hvilke muligheter har barna til å trekke seg tilbake og avskjerme seg fra de voksnes blikk og det store fellesskapet? Dette er et aspekt ved det å få medvirke på utformingen av sitt eget hverdagsliv i institusjonen.

Gulløv og Højlund (2005) hevder, med utgangspunkt i Goffmans teorier, at selv i en offentlig institusjon finnes det grader av offentlighet, og at ulike steder eller rom vil kunne posisjoneres ulikt innenfor en slik forståelse. Goffman har i sin bok "Vårt rollespill til daglig" ((1959)1992) utviklet teorier om hverdagslivets rollespill. Her beskriver han hvordan livet kan sees som en scene, hvor vi i møte med andre involveres i ulike rollespill. Siden roller er et uttrykk for andre teoretiske perspektiv enn de poststrukturalistiske, hvor mennesker ikke innehar roller, men posisjoneres gjennom et utall diskurser, vil jeg ikke gå nærmere inn på denne teorien som helhet her. Men i kapittelet om "Område og områdeadferd" utvikler Goffman ((1959)1992) en teori om rom som synes relevant og aktuell i denne sammenhengen. Goffman skriver her om at vi i dagliglivet vil oppleve å befinne oss i en veksling mellom å være "front- stage", på scenen, og "back- stage", bak scenen. Dette er, som jeg skal komme nærmere tilbake til, ikke nødvendigvis snakk om fysiske steder, men om opplevelsen av å være i et offentlig eller privat rom.

Goffman tar i denne sammenhengen opp fenomenet "sømmelighet"; at i kulturen ligger det normer for forventet oppførsel i ulike sammenhenger og på ulike steder. Sømmelig oppførsel er handlinger og uttrykk som vi fremfører i det han omtaler som et fasadeområde, foran et publikum. Dette er handlinger som stemmer overens med det publikum, dvs. de som ikke er våre nære samspillpartnere¹¹, forventer av oss. Han bruker eksempler fra arbeidslivet, og beskriver hvordan vi endrer oppførsel og fremtrer som mer arbeidsomme når sjefen kommer inn i lokalet. Når vi opplever at vi er bak scenen, at vi ikke har et publikum, men er alene eller sammen med noen som er oss nær, kan vi fremstå på en annen måte, skriver Goffman. Det å bevege seg bak scenen vil både handle om å trekke seg tilbake til et avskjermet fysisk rom og kanskje lukke døren, en konkret avskjerming eller innelukking av en selvvalgt mindre gruppe i forhold til et større fellesskap. Det vil også handle om vår opplevelse av å være i et offentlig, eller mer privat rom. Dette vil altså ikke være fysisk, men relasjonelt bestemt, i forhold til om vi er skjermet fra et publikum eller ikke. Jeg kan for eksempel oppleve kontoret mitt som et privat rom, men når jeg får besøk av sjefen, vil kontoret oppleves som offentlig for meg. Slik vil det samme fysiske området kunne fungere som både fasade-område og bakside-område i ulike situasjoner, bestemt ut fra aktørenes innbyrdes relasjoner. Goffman ((1959)1992) skriver videre om mulighetene som ligger i områdene som oppleves å være bak kulissene:

¹¹ Goffman bruker begrepet *lagkamerater*.

”Her kan den opptredende slappe av, gi slipp på fasaden, la være å si sine replikker, falle ut av rollen. (ibid.:97). På slike steder som ligger bak kulissene, søker man altså ikke å skape noen bestemt effekt, og dette forhold fører ofte til en egen omgangstone (...).”(Goffman (1959)1992:106)

Dette kan sees i sammenheng med det Warming Nielsen (2001) skriver i sin avhandling om barns livstemaer og barnehagens muligheter for å oppfylle disse. Etter å ha utført feltarbeide i en dansk barnehage mener hun at det er mulig, empirisk, å nærme seg en allmenn innholdsbestemmelse av hva barn opplever som ”det gode barneliv”. De felles omdreiningsaksene velger hun å omtale som ”livstemaer”, og hun identifiserer fire temaer som kan karakteriseres som motsetningsfylte og ambivalente. To av disse er spesielt interessante for meg i et romlig perspektiv knyttet til Goffmans teorier. Warming Nielsen hevder at barna i institusjonen har behov for ”intimitet og privathet”, og dette handler om lukking av det sosiale rom med henblikk på dyrking av mer eksklusive sosiale bånd, samt om tilbaketrekning fra kollektivets normer og regler. Hun hevder at når den voksne posisjoneres som overvåker, regulator og beskytter av barnegruppen, begrenses mulighetsrommet for privathet og autonomi. Livstemaet ”selvforglemmelse” handler om muligheten til å glemme seg selv gjennom fordypelse i en aktivitet. Gjennom institusjonens skiftende aktiviteter, vil det ofte oppstå avbrudd i forløp som har karakter av eller potensial for selvforglemmelse, skriver hun. Dessuten vil barnehagens forskjellige ansatte ha ulike normer og regler, og en stadig veksling mellom forskjellige voksne gjør at barna må tenke seg om før de handler, slik at de handler i forhold til den aktuelle voksnes regler. Dette vil være med på å hindre en mulig selvforglemmelse. Som eksempel på selvforglemmende aktiviteter, nevnes barnas egeninitierte og selvvalgte aktiviteter og lek, med eller uten en lite styrende voksen (ibid.).

Tullgren (2003) viser i sin studie av svensk barnehagepraksis hvordan de ansatte kan skape ”frirom” som utnyttes av barna. Dette handler om hvordan de ansatte ved å tillate barna å lukke seg inne alene på rom, eller ved å unnlate å se eller påpeke regelbrudd, vil kunne gi barna en opplevelse av frirom, utenfor de ansattes blikk og direkte styring. Dette vil da kunne oppleves som ”private rom”, bak scenen, med mulighet for selvforglemmelse. Tullgren argumenterer for at dette vil være med på å opprettholde en institusjonell fordelingspraksis, i og med at barna får mulighet til å spre seg rundt i arealet uten et kontinuerlig overvåkende blikk, og slike kunne være med på å skape og opprettholde orden.

Goffmans ((1959)1992) begrep "lagkamerater", handler om personer som er knyttet sammen gjennom en felles definering av situasjonen, og som står i et spesielt forhold til hverandre. Barnehagen er et sted hvor aktiviteter og relasjoner ofte foregår på tvers av det generasjonelle, og som tidligere nevnt kan relasjonene mellom barn og ansatte bli nære (Ehn 1983; Olsen 2007). Derfor kan et lag også bestå av en blanding av barn og voksne. Definisjonen av hvem som er lagkamerater og hvem som er publikum vil i følge Goffman variere fra situasjon til situasjon. Eller med andre ord; det vil variere med de ulike sosiale rommene som oppstår. De som er lagkamerater i én sammenheng, vil i en viss grad også være opptredende og publikum i en annen situasjon, og vice versa. Følgelig kan vi heller snakke om at konkrete situasjoner kan ha en overvekt av den ene eller den andre stilen, skriver Goffman. I barnehagen vil den store gruppen med barn og ansatte dele seg inn i ulike mindre grupper i løpet av en dag. De ansatte vil noen ganger være til stede som dirigerende eller som overvåkende, og da vil de kunne fremstå som publikum, som regulerer barnas oppførsel og handlinger mot det sømmelige. I andre situasjoner vil de ansatte kunne være lyttende, tilgjengelige og støttende, og utforske, eksperimentere eller leke sammen med barna, og dermed innta en mer likeverdig posisjon som lagkamerat. Da vil de kunne gå sammen inn i meningsfulle aktiviteter uten krav til å skape *en bestemt effekt*, som Goffman sier i sitatet over. Når den ansatte går inn i en formidlende og fremførende rolle, som for eksempel kunnskapsformidler eller dansepedagog, vil barna kunne oppleves som hennes publikum, og fremstå med forventninger til hennes uttrykk, hennes prestasjoner.

Hvis en ser Goffmans teorier om livet foran og bak kulissene i relasjon til Warming Nielsens "livstemaer", og Tullgrens "frirom", så utkrystalliseres et nytt analytisk perspektiv på rom frem. Det kan se ut som en viktig dimensjon ved institusjonen er hvilke muligheter den gir aktørene til å være sammen, bak kulissene, det vil si med et fravær av publikum og forventninger om sømmelig eller "riktig" oppførsel. Når gruppen opplever at den er på baksiden, vil de kunne slappe av og gi slipp på fasaden, og dette innebærer en tilbaketrekning fra kollektivets normer og regler, og muligheter til selvforglemmelse. Innenfor et medvirkningsperspektiv vil det være interessant å undersøke om det finnes muligheter for slike "private rom" i barnehagen.

Med utgangspunkt i det ovenfor skrevne, vil jeg anlegge et romlig perspektiv på barnehagens praksiser. Hvilke steder og rom finnes i den nye, avdelingsløse barnehagen, hva kjennetegner disse stedene, hvilke muligheter ligger i stedene og i de fordelingspraksiser og bevegelser

mellom steder som utgjør hverdagslivet? I tillegg vil det være viktig å se på hvor barn og voksne faktisk er, og hvor de ikke er. Og hvor liker de å være? Ved å anlegge slike perspektiv, vil jeg kunne få økt kunnskap om hvordan steder for barn fungerer som sosiale møteplasser og rom for samhandling, både i et lærings- og et medvirkningsperspektiv.

DEL 3: Metodiske refleksjoner og beskrivelse av det etnografiske feltet

I denne delen av avhandlingen vil jeg i kapittel 7 beskrive og reflektere rundt de metodiske valgene jeg har gjort i forhold til innsamling og analyse av datamaterialet, og i kapittel 8 beskrive barnehagesektoren og politikken i Trondheim kommune som kontekst. I kapittel 9 beskriver jeg selve feltbarnehagen. Disse tre kapitlene har til hensikt å gjøre forskningsprosessen transparent og tydelig, og skal danne grunnlag for å forstå tolkningene og analysene som gjøres i neste del.

Kapittel 7: Metodiske refleksjoner

Som beskrevet i innledningen, er studiens feltbegrep knyttet til både diskurser og praksiser. Jeg har i kapittel 2 beskrevet det diskursive feltet, som jeg har avgrenset og presentert etter lesing av sentrale politiske dokument og etter en litteraturgjennomgang i forhold til andres forståelser og analyser av denne politikken. Slik fikk jeg kunnskap om hvilke diskurser som kan sies å være i spill i den nasjonale barnehagepolitikken i den aktuelle tidsperioden. Videre har jeg brukt tid på å sette meg inn i og få en oversikt over det lokale feltet, barnehagepolitikken i Trondheim kommune de siste ti årene, i hovedsak via årsrapporter fra perioden og diverse dokumenter og informasjon hentet fra kommunenes hjemmesider. For å øke min forståelse for hva som har foregått av endringer i denne sektoren, ble litteratur om omorganiserings- prosesser i kommunal sektor og New Public Management viktige kilder. Med bakgrunn i denne innsikten i det kommunale feltet, valgte jeg å analysere ett sentralt dokument i forhold til utbygging og rehabilitering av barnehagene i kommunen, *Funksjons- og arealprogram for kommunale barnehager i Trondheim* (Trondheim kommune 2005a). Her legger kommunen føringer i forhold til hva som skal prege kommunens barnehager i årene fremover, i forhold til både fysisk utforming og innhold. Dette dokumentet er en del av datamaterialet, og er analysert som en del av det politiske feltet. Resten av datamaterialet er fremkommet gjennom feltarbeid og intervju i en barnehage, og det er dette som utgjør hovedtyngden av det empiriske materialet i denne studien. Derfor er det også metodiske refleksjoner knyttet opp mot dette som blir viet mest plass i denne delen av avhandlingen.

Refleksivitet, nærhet og distanse

Innenfor etnografien har det siden midten av 1980-tallet pågått diskusjoner rundt epistemologiske spørsmål, noe som synliggjøres bl.a. hos Denzin (1997). Dette gjelder både i forhold til representasjon, - om deltagende observasjon og den påfølgende tekst kan ansees som vitenskapelige metoder for å si noe om sosialt liv, i og med at forskeren er involvert i det livet hun eller han observerer, og legitimering, som stiller spørsmålstegn ved etnografisk forsknings validitet, generaliserbarhet og reliabilitet (Clifford 1997; Denzin 1997; Hammersley & Atkinson 1995). En av konsekvensene av disse diskusjonene er et økt fokus på selve den etnografiske teksten, og viktigheten av å synliggjøre forskerens bakgrunn og forforståelser, samt hennes konstruksjoner av feltet og dataene. Etnografiske metoder og perspektiv har de senere årene blitt stadig mer utbredte i samfunnsvitenskapelig forskning generelt (Denzin 1997; Gulløv & Højlund 2003), og innenfor forskning om barn og barndom har det blitt utført flere studier som benytter seg av slike perspektiv og metoder. I nordisk sammenheng kan nevnes for eksempel Strandell (1994), Gulløv (1999), Nilsen (2000), Tullgren (2003), Palludan (2005) og Greve (2007).

Forskningsteksten er i dag sentral i legitimeringen av forskerens arbeid som vitenskapelig tekst contra beskrivelser av personlige opplevelser i felten (Clifford 1997). Med utgangspunkt i poststrukturalistiske perspektiv og ”the linguistic turn”, sees ikke lengre etnografens språk som en ren, transparent beskrivelse av hendelser i en kultur, men som forskerens konstruering av et felt og det empiriske materialet (Hammersley & Atkinson 1995). Denzin (1997) går enda lengre når han skriver at: *“Ethnography is that form of inquiry and writing that produces descriptions and accounts about the ways of life of the writer and those written about”* (Denzin 1997:xi).

Men selv om materialet alltid vil bære preg av forskerens bakgrunn og teoretiske perspektiver, vil materialet fortsatt utgå fra det fenomen i samfunnet som forskeren har et ønske om å utforske, og den eneste måten å få kunnskap om dette fenomenet er gjennom forskerens tilstedeværelse og påfølgende fortolkende tekst (Gulløv & Højlund 2003). For som Hammersley & Atkinson (1995) påpeker: *“We act in the social world and yet are able to reflect upon ourselves and our actions as objects in that world”* (ibid.:21). Det blir derfor av avgjørende betydning for studiens troverdighet å gjøre kjent forskerens refleksjoner over seg selv som forsker og sine handlinger i feltet. Denzin (1997) understreker at forskerens arbeid med refleksivitet innenfor en slik forståelsesramme ikke lengre kan sees som unødvendig

luksus, ”*a privileged understanding done at ones’s leisure*” (ibid.:xiii). Forskeren blir som deltagende observatør en del av feltet hun studerer, og den nære relasjonen mellom forskeren og informantene er avgjørende for materialets kvalitet. Derfor argumenterer Gulløv og Højlund for at et grunnleggende aspekt ved refleksiviteten blir at:

”(...) forskeren i videst mulige omfang er opmærksom på de udvælgelser, der foretages, og de personlige forhold, som i feltarbejdsituasjonen påvirker ens opfattelser af empiri” (Gulløv & Højlund 2003:25)

For at denne teksten skal imøtekomme kravet om en synliggjøring av forskerens forforståelser, valg og perspektiver, vil jeg derfor her si noe om min tidligere bakgrunn og hvordan den har preget valg av forskerrolle og handlinger i feltet.

Jeg har bakgrunn som førskolelærer, og har jobbet i barnehage som avdelingsleder og styrer siden begynnelsen av 1990-tallet, i hovedsak i en privat, toavdelings barnehage i Trondheim kommune. Som praktiker i feltet har respekten for barn som aktive og kompetente deltagere i hverdagslivet gjennom lek og utforskning, inne og ute, vært sentralt. Den første rammeplanen (Barne- og familiedepartementet 1996) og dens vektlegging av barndommen som en livsfase med egenverdi og betydningen av barns lek, har preget min forståelse og gjennomføring av det pedagogiske arbeidet. I hovedfagsoppgaven (Seland 2004), viste jeg hvordan barn kan delta i utformingen av barnehagens indre liv gjennom at de ansatte lytter til deres fortellinger fra hverdagslivet.

Ved å jobbe i barnehage i ca 10 år, har jeg opparbeidet mye kunnskap om barnehage, barn, foreldre og ansatte, på samme måte som en forsker som inntar rollen som ”complete participant” (Hammersley & Atkinson 1995), en fullstendig neddykking i feltet, men uten i disse årene å ha hatt forskerens analytiske blikk på arbeidet mitt. Likefullt er kunnskapen og erfaringene som er ervervet tilstedet i meg som en mer eller mindre taus kompetanse om feltet (Nilsen 2000). Jeg har også jobbet ett år som lektor og praksisveileder ved Dronning Mauds Minne, høgskole for førskolelærerutdanning, samtidig som jeg har reist rundt til barnehager og holdt foredrag for de ansatte om barnehageliv og barns muligheter for medvirkning. Slik er jeg dypt vevet inn i det felt jeg nå har studert, og den kunnskapen og de erfaringene jeg har tatt med meg inn i feltarbeidet, har påvirket måten jeg har nærmet meg informantene, og de valgene jeg har gjort i forhold til forskerrollen, perspektiver og fokus.

Min posisjon som forsker kan forstås som utgått fra en ideologisk tenkning om barn og barnehage som preget barnehagepolitikken og pedagogikken i perioden før Utviklingsprogrammet for barnehagesektoren (1995-1997), altså før det jeg beskriver som ”nyere tendenser i barnehagepolitikken” i kapittel 2. Her blir barnet sett som kompetent og aktivt, men også med en sterk vektlegging av behovet for trygghet, nærhet og forutsigbarhet. Barnehagen forstås i større grad som en sosialpedagogisk arena enn en skoleforberedende kunnskaps- og læringsarena. Dette vil derfor være med å prege mitt forskerblikk, bl.a. ved at jeg i feltarbeidet vil gripes av og fokusere på det som jeg opplever som ”annerledes”. Slik kan mine analyser bli mer kritiske enn om jeg var posisjonert innenfor de nyere diskurser og forståelser som preger dagens barnehagefelt. Samtidig kan et kritisk blikk være berettiget, ut fra en forståelse av diskurser som sannhetsregimer, og hvor nye forståelser blir sett som ”naturlige” og ”sanne”, og som dermed ikke blir stilt spørsmål ved (jf. kapittel 4).

Tradisjonelt har etnografene foretatt reiser til geografisk fremmede kulturer for å kunne studere og komme nær andre menneskers dagligliv, og forskjelligheten fra forskerens egen bakgrunn har skapt den nødvendige analytiske distanse som gjør henne i stand til å se med nytt blikk på menneskets sosiale handlinger og valg (Clifford 1997). Etter hvert som studier av grupper og samfunn innen egen kultur har blitt mer vanlig, må diskusjonen om nærhet og distanse føres på andre måter. Når en skal gjøre feltarbeid på kjente steder, hvor en ikke umiddelbart får denne opplevelsen av noe ukjent og forskjellig, men heller finner seg selv i det kjente, det ”hjemlige”, så må forskeren selv skape en avstand, et analytisk rom for refleksjon og ny forståelse. Hammersley og Atkinson påpeker viktigheten av distanse til det observerte:

“The comfortable sense of being ‘at home’ is a danger signal. (...) There must always remain some part held back, some social and intellectual ‘distance’. For it is in the space created by this distance that the analytic work of the ethnographer gets done. Without that distance, without such analytic space, the ethnography can be little more than the autobiographical account of a personal conversion.” (Hammersley & Atkinson 1995:115)

Hva har jeg gjort for å skape den tistrekkelige sosiale og intellektuelle avstand som skal gjøre meg i stand til å se feltet som ”eksotisk”, og ikke som noe kjent og ”hjemlig”? I 2003 beveget jeg meg ut av barnehagen, og tok mer utdanning som fokuserte på feltet fra andre perspektiv enn førskolelærerens. Dette har vært med på å skape en distanse, og gitt meg en ny forståelse

av barnehagen som forskningsfelt. I forskningsmiljøet har jeg fått anledning til å reflektere over barnehagen i forhold til det prosjektet jeg er en del av (Qvortrup & Kjørholt 2004), og jeg har drøftet mine observasjoner og refleksjoner med veiledere og andre kollegaer, nasjonalt og internasjonalt, i og utenfor prosjektet. Ikke minst har ulike teoretiske perspektiv, som bl.a. diskursperspektivet, og analytiske begrep som ”mulighetsrom” og ”subjektposisjoner”, vært med på å skape en distanse til rollen som pedagog, og det hverdagslivet jeg observerte. Jeg har også utformet forskerrollen ut fra et behov for en analytisk distanse, og det kommer jeg nærmere tilbake til under avsnittet om forskerrollen.

Men det er også viktig å understreke at jeg hadde stor nytte og glede av min nærhet til feltet, ved at jeg fikk en forholdsvis rask oversikt over barn, ansatte, strukturer og rytmer. Fordi jeg kjenner mange av kodene og måtene ting gjøres på, ble det lett for meg å komme i kontakt med de fleste av barna og de ansatte. Dette beskriver jeg nærmere i kapittelet om adgangsprosessen nedenfor. Jeg brukte også tiden i etterkant av pilotstudien til å reflektere over meg selv som forsker contra praktiker, og hvilke forandringer den nye rollen ville innebære for meg i min væremåte sammen med barn og ansatte.

Til tross for dette har jeg nok ikke unngått å gjøre noen kritiske vurderinger i løpet av feltarbeidsperioden og i analyseprosessen, knyttet til at jeg har erfaringer fra og er posisjonert innenfor en annen tenkning om hva barnehagen skal være, enn den som er dominerende i politikken og pedagogikken i dag. Men jeg har gjennom arbeidet med den endelige teksten og i dialog med forskerkollegaer forsøkt å kritisk granske egne utsagn og analyser, for at teksten skal kunne fremstå som et vitenskapelig arbeid av god kvalitet, og at det som eventuelt fremstår som vurderinger i den videre teksten, skal være bevisst og med hensikt som forsker i feltet.

Adgangsprosessen

Jeg startet adgangsprosessen med å kontakte styreren i det som jeg har valgt å kalle *Planeten barnehager*, som består av flere tidligere autonome, små barnehager.¹² Hun syntes prosjektet hørtes interessant ut, og inviterte meg til å legge frem prosjektet for de ansatte. Jeg fortalte dem om prosjektet, delte ut et informasjons- og bekreftelsesbrev¹³, og svarte på spørsmål om

¹² Barnehagen er nærmere beskrevet i kapittel 9

¹³ Vedlegg nr. 2

hva en deltagelse ville kunne innebære for dem. På forhånd hadde jeg fått godkjent prosjektet hos personvernombudet for forskning.¹⁴ Det viste seg at alle de ansatte var positivt innstilt til å delta i prosjektet, og jeg gjentok deretter samme prosedyre i forhold til barnas foreldre. Foreldrene ble bedt om å svare på om de ønsket at deres barn skulle være en del av dette prosjektet.¹⁵ Av foreldrene var det 2 som svarte at de ikke ønsket at deres barn skulle delta, og 6 som ikke returnerte svarslippen. De 8 barna som ikke deltok i studien, ble ikke kontaktet for intervjuing eller lengre uformelle samtaler, og jeg har ingen observasjoner av dem annet enn som deltagere i større gruppeaktiviteter.

Etter refleksjoner omkring avgrensning og fokusering av studien, valgte jeg i hovedsak å utføre feltarbeid i to av storbarnsbasene i den delen av barnehagen som jeg omtaler som *Sola barnehage*. I tillegg var jeg en begrenset periode i enkelte av småbarnsbasene, men har i det senere arbeidet med avhandlingens fokus valgt å kun bruke feltnotatene fra Sola. Derimot er intervjudata fra ansatte på begge steder anvendt i kapittel 11, om endret ansvar og oppgaver for de ansatte etter omorganiseringen i Trondheim kommune. Valget av Sola som hovedarena for feltarbeidet begrunner jeg nærmere i kapittel 9.

Den uformelle adgangsprosessen

I forhold til et informert samtykke hadde jeg nå fått alle tillatelser som var nødvendige, i og med at barn under 18 år formelt sett kun trenger tillatelse fra sin foresatte. Men jeg ønsket å informere barna om mitt prosjekt. Selv om de ikke formelt sett kunne nekte å være med i prosjektet, ville jeg at de skulle vite om det, vite litt om hva jeg gjorde i barnehagen deres. I Sola barnehage informerte jeg derfor barna gjennom ”Barnemøtet”¹⁶, da jeg var der og gjorde innledende observasjoner. Jeg fortalte at jeg skulle være i barnehagen på besøk, fordi jeg skulle skrive en bok om hva barn og voksne gjorde i barnehagen, hva slags leker og møbler de hadde, hva de lekte osv. Selv om det etisk sett var riktig å informere barna om prosjektet og spørre barna om de godtok at jeg var der, jf. diskusjonene hos Gulløv og Højlund (2003), var dette allikevel bare en ”liksom-forespørsel”: de kunne ikke si nei til at jeg, en voksen, skulle være der og observere dem. Men flere ganger i løpet av feltperioden kom det barn bort og ville vite hva jeg holdt på med, og jeg endte opp med heller å forklare det nærmere for enkeltbarn og små grupper av barn som viste interesse for meg og mitt arbeid. Jeg satt alltid

¹⁴ Vedlegg nr. 1

¹⁵ Vedlegg nr. 3

¹⁶ Daglig ”møte” hvor alle de 40 barna på basen samles i garderoben

fullt synlig og tilgjengelig med blokka på fanget. Som andre feltforskere, f.eks. Gulløv (1999) og Nilsen (2000), ble også jeg innimellom diktert hva jeg skulle skrive, og enkelte av barna skrev og tegnet selv i blokka mi.

Siden barna i barnehagen verken kan si nei til å bli observert, eller har mulighet til å forstå og overskue konsekvensene av å delta i et slikt forskningsarbeid (da det er langt utenfor deres erfarings- og kunnskapsverden), så jeg det som min oppgave som forsker å vise full respekt hvis barna uttrykte at de ikke ønsket å bli observert eller intervjuet. Jeg ønsker i studien å fremstille barna (og de ansatte) på en måte som ivaretar deres verdighet, og som ikke vil medføre ubehagelige konsekvenser for dem senere i livet (Alderson 1993).

Selv om en har fått de nødvendige formelle tillatelser på forhånd, må en som forsker bruke tid i feltet på å bli kjent med informantene for å få reell adgang til de ulike arenaene (Thagaard 1998). Hos barna på Sola opplevde jeg det som uproblematisk å få adgang til ulike typer lek og aktiviteter. De fleste barna brydde seg ikke så mye om meg, og fortsatte med det de holdt på med selv om jeg kom inn i rommet. Andre tok kontakt, ville prate, sitte på fanget eller ha meg med i leken. At jeg skulle være der var i liten grad et tema for forhandling. En av grunnene kan være at dette var en stor gruppe mennesker som var i daglig samhandling, 80 barn og nesten 20 ansatte, inkl. spesialpedagog og ledelsen, i tillegg til læringer, diverse vikarer og studenter som var tilstede i perioder. Slik var disse barna vant til at det stadig var nye voksne tilstede i barnehagens rom.

I forhold til de ansatte var jeg klar over at jeg, som en utenforstående forsker, kunne bli møtt med skepsis, og at frykten for kontroll og vurdering er tilstede hos mange informanter (Hammersley & Atkinson 1995). Jeg opplevde at jeg raskt ble godtatt og ønsket velkommen av de fleste, og jeg ble invitert inn i alle sammenhenger som var interessante for meg. Til tross for at min bakgrunn fra barnehagen ikke tillot meg å innta en novise-posisjon, "*the acceptable incompetent*" (ibid.) og faren for at jeg slik kunne blitt sett på som ekspert og kritiker var tilstede, opplevde jeg i uformelle samtaler med informantene at de så på meg som en som hadde forutsetning for å forstå deres ulike valg og prioriteringer, på grunn av at jeg selv hadde jobbet i barnehage. Når jeg spurte om de opplevde det som ubehagelig med en forsker som skulle observere livet i barnehagen, var det flere som svarte med et smil at: "Vi har da ingenting å skjule!" Samtidig ble det understreket av flere av de ansatte at å drive en

baseorganisert, fleksibel barnehage fortsatt var nytt for dem, og at de opplevde at de var i en prosess med prøving og feiling for å finne gode løsninger.

Feltarbeid og forskerrolle

Studien har som overordnet hensikt å utvikle kunnskap om hvordan nyere diskurser kan komme til uttrykk og få konsekvenser for sosiale praksiser og materielle forhold i en kommunal barnehage. Derfor har jeg valgt å studere *hverdagslivet*, den vanemessige, daglige rutinen og gjentagelsen av små og store hendelser som foregår innenfor institusjonen, og som i følge Kampmann (2003b) *”har sat sig så bastant, og ikke minst umærkeligt, igennem at det nærmest er at betragte som en slags ’anden natur’, som noget vi er holdt op med at spekulere og forundres over”* (ibid.:14). Ved å være deltagende i, og observere dette livet over noe tid, vil jeg gjennom feltnotater kunne skape såkalte *”thick descriptions”* (Geertz 1994), detaljrike beskrivelser av hendelser og praksiser, og av utformingen og bruken av det fysiske rommet. Disse tykke beskrivelsene av det som aktørene selv ofte betrakter som *”selvfølgeligheter”*, det som de kanskje har *”holdt op med at spekulere og forundres over”*, vil gjennom teoretisk distanse og perspektivert tolkning og analyse kunne gi ny innsikt og forståelse for hvordan diskurser materialiseres og får konsekvenser for hverdagslivet. Derfor valgte jeg å gjennomføre et etnografisk feltarbeid med deltagende observasjon, uformelle og formelle samtaler og innsamling av lokalt produserte dokumenter. Det er feltnotatene, tekstene som jeg har skapt etter å ha observert og vært i samspill med aktørene, sammen med transkriberte utskrifter av intervjuer, som i hovedsak danner grunnlag for analysen og dermed for kunnskapsutviklingen i studien.

Feltarbeidets varighet

Jeg gjennomførte feltarbeidet i Planeten barnehager i løpet av 20 uker. Disse ukene kan defineres som et klassisk feltarbeid (Hennum 2002), der forskeren oppholder seg i felten over lengre tid, og blir godt kjent med både aktørene og de situasjonene og praksisene som skal studeres. I tillegg var jeg i jevnlig kontakt med barnehagen på ulike måter gjennom hele det aktuelle året. På grunn av anonymiseringen vil jeg ikke konkretisere hvilket år dette var, men det var i perioden 2004-2008.

Etter at de ansatte i januar hadde sagt *”ja”* til å delta i prosjektet, var jeg i februar tilstede på det første foreldremøtet, og i månedsskiftet mars/april gjennomførte jeg en to ukers pilotstudie.

I mai deltok jeg på et personalmøte på kveldstid hvor temaet var bruken av rom og innredning i barnehagene. I juni gjennomførte jeg i løpet av én uke samtaleintervju med 5- åringene som snart skulle slutte i barnehagen og begynne på skolen. Jeg var også tilstede på foreldremøter for nye foreldre som hadde fått plass til barna fra høsten, hvor jeg informerte om prosjektet og fikk godkjennelse også av disse.

I begynnelsen av august begynte det mer intensive feltarbeidet i Sola barnehage, og jeg var tilstede der, i gjennomsnitt tre dager i uka frem til midten av desember. I løpet av denne perioden var jeg også tre uker på to av småbarnsbasene. I løpet av november og desember gjennomførte jeg samtaleintervjuene med de ansatte. Jeg var tilstede i dagliglivet sammen med barna og de ansatte, og jeg deltok på ulike møter på dagtid og kveldstid der personalet planla, vurderte og reflekterte over arbeidet. Jeg deltok også på to foreldremøter denne høsten, og på tre hele planleggingsdager hvor bl.a. arbeidet med barnehagens fremtidige virksomhetsplan sto på dagsorden. Jeg deltok også på en kursdag for barnehageansatte i regi av Trondheim kommune, hvor temaet var barnehagens rom, innredning og Reggio Emilia-pedagogisk tenkning. Gjennom å delta på alle disse arenaene sammen med de ansatte, fikk jeg en utvidet forståelse for hva det vil si å arbeide i en kommunal barnehage i dag.

Deltagende observatør

Innenfor etnografien har feltarbeidet en sentral posisjon, og forskeren kan velge å posisjonere seg i en rolle i spennet mellom å være "complete observer" og "complete participant" (Hammersley & Atkinson 1995). Jeg valgte i all hovedsak en rolle som "observer as participant" (ibid.), som er en tilbaketrasket men åpent observerende deltager. Jeg var deltagende i hverdagslivet, tilstede, men tilbaketrasket, passiv. Jeg satt og fulgte med på det som skjedde rundt meg, og snakket med voksne og barn når jeg så at de hadde tid og anledning, - jeg ville nødvendigvis avbryte. Jeg tok sjelden initiativ til samhandling, men småpratet med og lyttet aktivt til dem som tok kontakt med meg. Jeg hjalp dem som spurte om hjelp, og satt ellers åpent og lett synlig for alle. På møter (både der barna var tilstedet og på egne møter for de ansatte) satt jeg og lyttet, utenom når jeg på de ansattes møter selv ønsket å ta opp min rolle og få tilbakemeldinger og spørsmål i forhold til hvordan de opplevde å ha en forsker til stede.

Jeg opplevde tidlig at feltarbeid som metode var en svært krevende prosess relasjonelt, noe som også understrekes av Hammersly og Atkinson (ibid.). Som forsker gikk jeg inn i et miljø bestående av voksne og barn som kjente hverandre godt, var trygge på hverandre og som hadde en felles taus kunnskap om hverdagslivet i barnehagen. Jeg var en fremmed som kom utenifra, og målet mitt var å bli kjent med og godtatt av voksne og barn. De ansatte hadde sagt seg villige til å være med på et forskningsarbeid, men det tar allikevel tid for dem å bli kjent med og trygge nok på forskeren til ikke å gå og føle seg observert i arbeidet sitt, noe også Bae (2005a) drøfter i forhold til feltforskning i barnehagen.

Hvilken rolle en inntar i felten, vil primært være bestemt av hvilke data en trenger for å belyse prosjektets problemstillinger. Det jeg ønsket, var å beskrive hvordan hverdagslivet i en kommunal baseorganisert barnehage kan bli organisert og komme til uttrykk, og da med nyliberale diskurser om effektivitet, fleksibilitet og valgfrihet som analytiske perspektiv. Hva jeg valgte å fokusere på og notere ned, beskriver jeg nærmere i kapittelet om tolknings- og analyseprosessen nedenfor.

Ved å innta en tilbaketrukket rolle har jeg unngått å bli ”venn” med informantene mine, noe også Hennem (2002) ser på som en fare ved et feltarbeid som varer over tid, og hvor en etter hvert blir ganske godt kjent. Faren vil også være større når forskeren er ”lik”, både i kjønn og alder, og føler nærhet til feltet og informantene (Hammersley & Atkinson 1995). Fordi jeg var der sammen med dem i hverdagen deres, både på gode og mindre gode dager, var det vanskelig å skjule noe for meg. Derfor hendte det at jeg ble brukt som ”klagemur”, som enkelte av dem kalte det, og noen av dem uttrykte det positive ved å ha en utenforstående de kunne fortelle om sine frustrasjoner til. Samtidig opprettholdt jeg avstanden ved ikke å delta i deres arbeid, men bare sitte der og observere.

Også i forhold til barna sto jeg i fare for å bli en ”venn”. Jeg liker å snakke med og være sammen med barn, og når jeg ikke hadde noe oppdrageransvar, så merket jeg fort at jeg kunne blitt en interessant voksen for barna. En som alltid satt der, var tilgjengelig, ikke satt grenser eller prøvde å oppdra, men lyttet og diskuterte og tullet. Men jeg visste at det ville bli problematisk for meg i et etisk perspektiv, jeg var klar over at jeg var forskeren og hadde nytte av det barna fortalte meg, men det var ikke de klar over på samme måten (Danby & Farrell 2005; Gulløv & Højlund 2003). Dette kommer jeg tilbake til i avsnittet om etikk nedenfor. Dette var grunne til at jeg også holdt en viss avstand til barna. Både i forhold til

barn og voksne handler begrepet ”venn” i denne sammenhengen om å bli sett på som en av dem, bli betrodd tanker og følelser, men ikke kunne gi noe tilbake. Derimot skulle jeg bruke det de fortalte meg i analyser knyttet til prosjektets tema, noe som problematiseres av Bae (2005a). Etisk sett, for at alle skulle være klar over at de faktisk var en del av et forskningsprosjekt, så prøvde jeg å være en synlig og tydelig forsker, og dermed være mer observatør enn deltager.

Feltnotater

Som observatør i feltbarnehagen valgte jeg å samle data gjennom å skrive fortløpende notater fra ulike situasjoner og hendelser. Jeg skrev underveis, men av og til ventet jeg til *etter* at en spesiell situasjon var avsluttet, for slik å kunne konsentrere meg helt om det som skjedde i situasjonen. Den viktigste grunnen til at jeg valgte feltnotater som metode, var ønsket om å beskrive mønstre, rutiner, strukturer og forflytninger i forhold til tid og rom. Jeg var også interessert i mer spesifikke sosiale praksiser og spesielle situasjoner, detaljene i hverdagslivet, og her kunne jeg nok ha brukt videoobservasjon. Men jeg vurderte det dit hen at video er et krevende verktøy, både for forskeren og de observerte. Jeg gjorde en avveining i forhold til hva videoobservasjoner kunne gi meg som ikke feltnotater kunne, og om jeg ønsket å bruke tid på at barn og ansatte (kanskje spesielt de ansatte) skulle venne seg til en observatør med kamera. Videomateriale er også et svært krevende materiale å analysere, og siden jeg har datamateriale fra flere kilder, både et politisk dokument, interne barnehagedokumenter, intervjumateriale fra både voksne og barn, og feltnotater, så vurderte jeg det dit hen at videomateriale i tillegg til dette ville blitt for krevende i forhold til prosjektets rammer.

Jeg vurderer feltnotatene til å være rike data, konstruert både i og umiddelbart etter de ulike episodene og samtalene, og utvidet med tolkninger og refleksjoner i nedskrivningsprosessen *før* det mer strukturerte analysearbeidet startet, noe jeg kommer nærmere tilbake til.

Innsamling av interne dokumenter, lister og skjemaer fra barnehagen

Som en del av feltarbeidet samlet jeg inn dokumenter og andre typer skriftlig materiale produsert av de ansatte i barnehagen. Eksempler på slikt materiale kan være planer for det pedagogiske arbeidet, informasjonsskriv til foreldrene, lister over barna som viser når de skal ha ny bleie eller sove, skjemaer som viser hvilke barn som er på hvilke rom i bestemte tidsperioder, og oversikter over hvilke arbeidsoppgaver som hører til de ulike vaktene i de

ansattes vaktssystem. Jeg tok også kopi av en del av de såkalte ”loggbøkene”, som de ansatte i Sola barnehage skrev fra hvert rom etter at aktiviteten der var avsluttet. Siden jeg var interessert i den reelle bemanningen i barnehagen, tok jeg mot slutten av perioden kopi av de ansattes oppmøtelister, der det interessante for meg var hvor mange ansatte som var tilstede til enhver tid. Dette skriver jeg om i kapittel 11. Jeg fikk også kopi av lederavtalen, og barnehagens evaluering av måloppnåelsen i denne.

Jeg samlet inn eksempler på alle typer lister og skjemaer jeg fant i løpet av feltarbeidsperioden, men har ikke lagt vekt på å ta kopi av absolutt alle eksemplarene som fantes av en type dokument, f.eks. har jeg ikke alle loggbøkene, alle informasjonsskrivene som ble sendt ut til foreldrene osv. Dette fordi dokumentene skulle gi meg innsikt i ulike institusjonelle organiseringspraksiser, og en et mest mulig komplekst bilde av hverdagslivet i barnehagen. Enkelte av disse lokale dokumentene vil trekkes inn i analysen som illustrasjoner, men ikke bli gjenstand for detaljanalyser i seg selv.

Etiske overveielser ved feltarbeid i barnehage

Etiske konsekvenser av feltforskning bør diskuteres i en studie som denne, og jeg har allerede vært inne på det i diskusjonen av forskerrollen. Ved å få tilgang til å observere barn og ansatte i en barnehage daglig over lengre tid, nærmer man seg som forsker et slags ”privatliv”, en relasjon mellom mennesker som etter hvert kjenner hverandre godt, er trygge på hverandre og dermed spiller ut sine følelser i samhandlingen med hverandre. I og med at jeg fikk tillatelse til å delta i hverdagen i barnehagen, ga aktørene meg tilgang til livet ”backstage” (Goffman (1959)1992), det som skjer bak lukkede dører når foreldrene, eller andre besøkende utenfra ikke er tilstede. Som tidligere avdelingsleder i barnehage vet jeg hvordan det oppleves å ha noen utenfra tilstede over lengre tid, for selv om du ikke har noe å skjule, og du gjør stort sett det samme om det er noen der eller ikke, forrykkes balansen, det gjør noe med tonen, atmosfæren, å ha noen andre der som observerer, noe som Goffman (ibid.) beskriver godt med sine foran - og bak scenen metaforer. Forskeren, eller den besøkende, er ikke det Goffman omtaler som en ”lagkamerat”, og er dermed ikke innforstått med alle diskusjonene, refleksjonene og forhandlingene som ligger *bak* handlingene, og hun kan derfor misforstå eller gå glipp av vesentlige aspekter ved det som foregår. Derfor var det viktig for meg å behandle barn og ansatte med den største respekt, være nysgjerrig, lyttende og spørrende, men ikke være påtrengende og kritisk, og ikke bryte unødvendig inn i hverdagslivet.

Men samtidig finnes det etiske hensyn som rekker ut over de konkrete menneskene man møter i et feltarbeid. Ved at forskeren er *for* forsiktig og tilbaketrukket, og aldri forstyrrer eller stiller de vanskelige spørsmålene, vil en kanskje heller ikke få kunnskap om barnehagen som er viktige i et større samfunnsperspektiv¹⁷. Slik kan det oppstå et etisk dilemma mellom hensynet til dem som har åpnet opp og vist seg og sine praksiser frem, og hensynet til økt kunnskap om livet for barn og ansatte i barnehager mer generelt. Dette dilemmaet har opptatt meg i arbeidet med analysene og forskningsteksten, hvor jeg har tilstrebet en balansert fremstilling av hverdagslivets ulike hendelser og praksiser. Samtidig har det vært viktig for meg å vise frem de dilemmaene de ansatte står ovenfor hva gjelder utformingen og tilretteleggingen for det enkelte barn og barnegruppa, til tross for at dette ikke alltid setter de ansattes handlinger og praksiser i et fordelaktig lys. Men ut fra et samfunnsetisk perspektiv, opplever jeg at kunnskap om hvordan situasjonen i kommunale barnehager kan fremstå og forstås fra et forskningsperspektiv, er viktig å synliggjøre i lys av de dominerende diskursene på feltet, og i lys av en pågående kvalitetsdebatt.¹⁸

Etikk kan også handle om forskerens egne kvaler i relasjonen til de observerte, ”den menneskelige siden av etikken” (Jensen 2000). Flere ganger vurderte jeg å gå ut av den observerende rollen for å bli en mer aktiv deltager, spesielt på dager hvor det var mye sykdom blant personalet og få vikarer. Jeg så hvor mye de hadde å gjøre, hvor slitne de ble, og jeg visste at jeg kunne ha hjulpet til, i og med at jeg etter hvert kjente rutinene og barna godt. Dette var spesielt i situasjoner hvor jeg f.eks. hørte barn som ropte at de var ferdige på do og trengte hjelp, men det var ingen voksne der som hørte dem. Eller i garderoben, én eller to ansatte som sitter og skal hjelpe 40 barn å kle på ullklær og vinterdress, det går sakte, barna blir utålmodige, de ansatte ser slitne ut. Jeg som forsker sitter og ser på med hendene i fanget. Eller den dagen jeg så Ola, 3 år, stå alene bak huset, med en mørk flekk på bukse. Han hadde nettopp sluttet med bleie, men denne dagen hadde det gått galt. Det var ingen voksne bak huset. Alle var inne, på pause eller foran huset. Jeg hadde lyst til å gå ut og ta ham i hånda, men jeg gjorde det ikke.

Dette handler om valg av forskerrolle, men det handler også om etikk i forskningen. At jeg satt og så på at barn eller ansatte ikke hadde det helt bra, jeg så det, jeg gjenkjente det fra egen

¹⁷ Refleksjoner gjort etter samtale med Eva Gulløv i forbindelse med veiledning høsten 2008.

¹⁸ Se for eksempel kapittel 2 og kapittel 14 her.

praksis, og ville ikke ha godtatt det der. Var det riktig av meg som forsker å godta det? Ved et par anledninger drøftet jeg dette med noen av de ansatte i etterkant. Jeg fortalte at jeg opplevde at det var vanskelig å stå og se på at de jobbet hardt, og ikke selv hjelpe til. Samtidig legitimerte jeg oppførselen min (både overfor meg selv og dem) med at hvis jeg gikk ut av rollen som observatør og begynte å hjelpe til, så ville ikke mitt bilde av barnehagens hverdagsliv bli det samme, for da ville det ha vært to ekstra hender til å hjelpe til med arbeidet. De sa alle at de ikke forventet at jeg hjalp til, men at hvis jeg så noe som kunne være farlig for et barn, at jeg da skulle si i fra eller gripe inn. Slik kan en si at informantene uttrykte et mer avklart forhold til min forskerrolle enn meg, og var innforstått med at jeg bare skulle observere. Men ved en anledning gikk jeg helt ut av rollen som observerende deltager, og ble en deltager på linje med de andre ansatte. Her et utdrag fra feltnotatene:

”Det er møtedag i dag. Første møte er kl 9.30 -11, det neste er fra 12.30-14, og så er det et kveldsmøte om ledelse fra kl 16-19. Baseleder Astrid skal være med på alle.

På slutten av det andre møtet begynte hun å få migrene. Jeg så at hun hadde problemer med å følge med, og da møtet var slutt fortalte hun meg det. Jeg gikk sammen med henne tilbake til basen. Klokka var over to, og kjøkkenet var ikke ferdig ryddet etter lunsj, koppene sto fortsatt på trillevogna, og neste punkt på dagsrytmen, fruktmåltidet, sto for tur. Det skulle skjæres opp frukt til 40 barn. Assistent Bea var på pause, assistent Ciri ventet på at baseleder Astrid skulle komme tilbake fra møtet slik at hun kunne få pause, den andre baselederen var ute med barna, assistent Dordi hadde gått hjem, assistent Eldri var syk og turpedagogen hadde ferie. Dermed var det bare baseleder Astrid igjen til å rydde kjøkkenet og skjære opp frukta. Hun begynte å rydde ut av oppvaskmaskina, og hun så dårlig ut. Jeg visste at dagens siste møte, det kl 16-19, var et viktig møte for baselederne, og at det beste for henne var å få slappe av litt. Da bestemte jeg meg for å gå ut av observatørrollen, og avhjelpe situasjonen ved å tilby min hjelp.

”Gå og legg deg litt på sofaen på biblioteket, du, så skal jeg skjære opp frukt”, sa jeg. Etter litt protester gikk hun med på det. Jeg satte i gang med å finne frem kniver og skjærefjøl, vaske druer, kutte epler og ananas og fordele alt likt i 4 store glasskåler. Så begynte barna å komme inn fra lekeplassen. Først kom Karl på 3 år: ”Hei, jobber du her nå?” spør han når han ser meg sitte der og skjære frukt. ”Nei, jeg bare hjelper til litt” svarer jeg. Han hjelper meg med å kaste dårlige druer og kjernen på eplene. Så kommer tre jenter på 3-4 år. De spør hva jeg holder på med, og flokker seg rundt bordet. Vi småprater og tuller. Disse tre har aldri interessert seg for meg før, nå merker jeg at jeg er synlig for dem på en annen måte enn før. Jeg merker at jeg oppfører meg annerledes, er mer åpen, direkte, tydelig, jeg går inn i et reelt samspill med dem, vi samarbeider om å gjøre alle skålene med frukt like fine. Relasjonen er annerledes, jeg er ikke en som skal observere dem, men jeg har heller ikke et oppdrageransvar. Vi har et felles fokus.

Når alle skålene er ferdige er det noen som kommer og forsyner seg. Karl ser på meg og sier: ”Det der er ikke lov!” Jeg blir litt i villrede, som ansatt er rollen min å si ”Nei, dere må vente til alle er kommet”, men som forsker er rollen å observere hva som skjer.

Jeg ser at assistent Bea er kommet tilbake fra pause (hun bemerket min nye rolle!), og at den andre baselederen nå er kommet inn i gangen og hjelper barna med avkledningen. Jeg ønsker ikke å bli assosiert med en grensesettende voksen, og velger da å gå ut av ansatte-rollen og inn i forskerrollen igjen. Jeg overser Karl sin henvendelse, finner frem blokka mi, og trekker meg tilbake.”

Dette eksempelet sier både noe om hvordan jeg i denne situasjonen av mellommenneskelige hensyn valgte å gå ut av den tilbaketrunkne forskerrollen for å hjelpe til i en presset situasjon, og hvordan jeg da tydelig opplevde meg selv som annerledes i rollen som ”complete participant” i forhold til rollen som observerende deltager. Som Pearson og Bourgois (1995) diskuterer, kan det etiske perspektivet, forskeren som medmenneske, i enkelte situasjoner overskygge den ideelle forskerrollen, som holder en analytisk avstand. De forteller hvordan de i sin forskning på narkomane og hjemløse blir følelsesmessig engasjert i sine informanter, gir bort klær og sko til dem, bekymrer seg for om de har det bra og sørger når de har det vondt. Slik kan nærheten til et felt føre forskeren opp i utfordrende etiske dilemmaer, samtidig som en slik nærhet kan føre til en overidentifisering med informantene, lojalitetskonflikter og dermed fortolkninger som viser seg skjeve i forhold til et helhetsbilde (Hammersley & Atkinson 1995). For å unngå dette har jeg brukt mye tid i arbeidet med analyser og forskningsteksten for å fremstille barn og ansatte og hverdagslivets hendelser og praksiser på en så balansert og nyansert måte som mulig. Men som jeg nevnte i kapitlet om nærhet og distanse, står jeg som gammel førskolelærer nær feltet, og kan derfor stå i fare for å overidentifisere meg med barn og ansattes situasjon.

Planlagte samtaleintervju med barn og ansatte

Som en del av feltarbeidet har jeg ønsket å lytte nærmere til aktørenes opplevelser, erfaringer og refleksjoner rundt hverdagslivet i barnehagen, og de endringene som har foregått på feltet i løpet av de siste årene. Jeg har hatt daglige uformelle og spontane samtaler med barn og ansatte som del av feltarbeidet og observatørrollen. Mer formelle samtaler/intervju var planlagt på forhånd, og ble tatt opp på bånd og transkribert. Det er disse forhåndsplanlagte samtale/intervjuene jeg skal redegjøre for her. Intervjuene kan klassifiseres som åpne og ustrukturerte kvalitative forskningsintervju, og de har som overordnet hensikt:

”(...) at forstå verden fra interviewpersonernes synspunkt, utfolde meningen i folks opplevelser, afdække deres livsverden, førend der gives vitenskabelige forklaringer. Det kvalitative forskningsinterview er et produktionssted for viden” (Kvale 1997:15)

Metoden er basert på dagliglivets samtaler, og målet er å få frem hvilken forståelse individet har av det fenomenet forskeren fokuserer på, slik at forskeren kan analysere og tolke dette, og sette det inn i en sammenheng som gir mening og ny kunnskap i forhold til problemstillingen. Ved at Kvale her understreker intervjuet som et produksjonssted for viden, ser vi at det handler om felles konstruksjon av ny kunnskap, hvor det ligger implisitt at både forsker og informant blir deltagere i denne prosessen mot nye, lokale sannheter eller fortellinger, i samsvar med det kunnskaps- og vitenskapssyn som ligger til grunn for studien.

Mellin-Olsen (1996), som bl.a. bygger på Kvales ideer om det kvalitative forskningsintervju, velger å bruke betegnelsen *samtale*, eller *interaktive intervju* om kvalitative forskningsintervju. Denne betegnelsen sier noe om hva som skiller det åpne kvalitative intervjuet fra et mer standardisert intervju. En samtale vil i større grad ligne på en dialog mellom intervjuer og informant. I løpet av feltarbeidet har jeg hatt mange spontane og uformelle samtaler med både barn og ansatte, av og til initiert av meg, andre ganger av dem. I disse samtalene har informanten vært den styrende, hvor jeg har lyttet og fulgt opp med videre spørsmål i forhold til informantens interessefokus. I de planlagte og mer formelle intervjuene, eller ”samtaleintervjuene”, som jeg også velger å kalle dem, har jeg på forhånd utarbeidet en temabasert intervjuguide som en ramme for samtalene¹⁹. Her er det informantenes refleksjoner rundt de temaene som jeg ønsker å få belyst som er styrende for hvilke retning samtalen beveger seg. Dette gir en fleksibel situasjon, som sikrer at visse problemstillinger som er interessante for mitt prosjekt blir tatt opp, men uten at føringene blir for markerte. Både intervjuer og informant får dermed anledning til å vinkle samtalen ut fra sine perspektiver, og trekke inn det de finner relevant for temaet (ibid.). Slike åpne samtaleintervju vil også egne seg godt i forhold til gruppeintervju, som jeg drøfter nedenfor, siden de ligger nærmere samtalen enn et mer standardisert intervju med faste spørsmål i en bestemt rekkefølge (Gaskell 2000). Gjennom de ustrukturerte samtaleintervjuene ønsket jeg å minimere min egen, altså forskerens påvirkning, ved å oppfordre informantene til å fortelle så fritt som mulig om konkrete hendelser knyttet til mitt interessefokus. Ved å lytte aktivt og stille oppfølgingsspørsmål kan temaene bli utdypet og belyst fra flere sider. Ut fra tidligere erfaring er dette også en metode som fungerer godt i samtaleintervju med barn (Seland 2004).

¹⁹ Intervjuguide for samtalene med barn og ansatte ligger som vedlegg nr. 4 og nr. 5

I et maktperspektiv kan ustrukturerte forskningsintervju med vekt på samtale være et godt valg, siden det i større grad er informanten som er den styrende, og hun eller han velger selv ut de fortellingene eller opplevelsene som hun ønsker å dele med forskeren. Overfor barn vil dette spesielt være hensiktsmessig, fordi det ikke fokuseres på spørsmål og svar, men fortellinger fra egne opplevelser og erfaringer. Forskeren kan da få innsikt i hva barnet ser som viktig i situasjonen han/hun velger å fortelle om, og ut fra det be om utdypende kommentarer eller flere fortellinger. Jeg la også vekt på å skape en trygg og god intervjusituasjon, slik at de intervjuede kunne få mulighet til også å fortelle om hendelser, erfaringer eller opplevelser som jeg ikke var klar over, og dermed ikke hadde planlagt i forhold til:

”Jo mer spontan interviewproseduren er, desto større sannsynlighet vil der være, at man får spontane, levende, uventede svar fra de interviewede” (Kvale 1997:134)

Med utgangspunkt i Kvales idé om spontanitet, la jeg derfor vekt på en lite strukturert intervjuprosedyre, i håp om å få refleksjoner og fortellinger som for meg var nye og uventede, og dermed kunne gi meg utvidet innsikt og ny kunnskap om barnehagen.

Grppesamtaler

Jeg valgte å gjennomføre samtaleintervjuene i små grupper, med 2 barn og 2 ansatte i hver gruppe. I forskningssammenheng har gruppeintervju vært relativt lite brukt, og temaet har ikke vært sentralt i metodelitteraturen (Gaskell 2000). Jeg ønsket å gjennomføre samtaleintervju som kunne utdype og belyse sider ved barnehagehverdagen som jeg var blitt kjent med gjennom feltarbeidet, og det var derfor viktig for meg å sette sammen små grupper av informanter som var trygge på hverandre, og som jeg antok ville våge å snakke åpent og direkte innenfor en slik ramme. Hvis en får denne gruppen til å fungere, kan et gruppeintervju produsere en annen type kunnskap enn et dybdeintervju, og hvor informantenes delte erfaringer som et ”vi”, blir mer fremtredende. Gaskell skriver at gruppeintervjuet:

“(…) is an example of the minimal social unit in operation, and as such the meanings or representations that emerge are more influenced by the social nature of the group interaction, rather relying on the individual perspective, as in the depth interview. (...) The emergence of the group goes hand in hand with development of a shared identity, that sense of common fate captured in the self-description ‘we’. (...) Group interaction may generate emotion, humour, spontaneity and creative insights” (Gaskell 2000:46)

Ut fra dette, og tidligere erfaringer med gruppesamtaler (Seland 2004), valgte jeg å ha intervju med to informanter sammen, og der hensikten var å få innsikt i deres erfaringer som ”barn” eller ”ansatte” i barnehagen, heller enn den personlige opplevelsen til enkeltindividet. Siden gruppen av to informanter og meg selv er en svært liten gruppe, vil en ikke fullt ut få utnyttet alle fordelene ved de ulike gruppeprosessene som vil oppstå i større grupper. Imidlertid vil fordelene være at en kan forfølge individuelle utsagn i større grad.

Ulemper med gruppeintervju i metodelitteraturen knyttes ofte til intervjuerens rolle som administrator, bl.a. må hun passe på at alle får komme til ordet slik at ikke én stemme får dominere over de andre (Gaskell 2000). Gruppeintervju kan også medføre at intervjueren mister kontrollen over situasjonen og hva det skal snakkes om. Ved å velge en liten gruppe, ble disse ulempene minimert. Den lille gruppen var enkel å administrere, men i enkelte av samtalen med barna holdt jeg allikevel på å miste kontrollen, noe jeg kommer tilbake til nedenfor.

Samtaleintervjuene med barna

Jeg gjennomførte ni planlagte gruppesamtaler med to barn i hver gruppe. I én av samtalen var det tre barn, fordi barna gjerne ville det slik. Barna fikk selv velge hvem de ville være sammen med, for på den måten å sikre at de kjente hverandre godt og var trygge på hverandre. Samtalene varte, med unntak av én, i gjennomsnitt i 17 minutter. Én samtale varte i underkant av 5 minutter. Alle disse samtalen foregikk i juni, før jeg hadde startet det mer intensive feltarbeidet. Derfor kjente jeg noen av disse barna litt, mens andre var ukjente for meg, og jeg for dem. Bakgrunnen for at jeg valgte akkurat disse barna, og at jeg ville gjøre intervjuene før jeg var kommet i gang med feltarbeidet, var at jeg ønsket disse barnas refleksjoner om hverdagslivet i en baseorganisert barnehage, fordi de hadde gått ett eller flere år i en ”tradisjonell” avdelingsbarnehage tidligere. De hadde dermed muligheter for, i sine refleksjoner, å bygge på erfaringer fra flere ulike barnehagemiljø.

Jeg samlet alle 5-åringene på hver base, og fortalte dem om hvem jeg var og om prosjektet mitt. Jeg fortalte at jeg ønsket å snakke med dem to og to, fordi de hadde kunnskap om barnehagen som ikke de voksne hadde, og at dette var helt frivillig og for dem som hadde lyst. Omtrent halvparten av barna slo seg da sammen med en venn, og fortalte at de hadde lyst til å være med og fortelle meg om barnehagen. Da vi satt inne på rommet, enten det lille kontoret

eller på biblioteket, viste jeg dem båndopptageren og spurte om det var greit at jeg tok opp stemmene våre på bånd, for slik å kunne huske bedre hva de fortalte meg. Alle barna syntes dette var greit, og alle som ville fikk høre på deler av opptaket etterpå. Jeg understreket også at de ikke trengte å svare på det jeg spurte dem om, og at de kunne avslutte når de selv ville.

Jeg hadde på forhånd valgt å konsentrere meg om fire temaer som jeg ønsket å få belyst gjennom samtaler med barna. Det første temaet handlet om forskjeller og likheter mellom den tidligere avdelingsorganiserte barnehagen de gikk på, og denne. Videre ønsket jeg å høre deres tanker om de ulike spesialrommene, om Barnemøtet og om det å skulle velge rom. I det siste temaet ønsket jeg å høre deres refleksjoner rundt det store antallet barn og voksne i denne barnehagen. Da vi kom til det siste temaet, ga de fleste barna uttrykk for at de syntes samtalen hadde vart lenge nok, de ble urolige i kroppen, tullet og tøyset og spurte gjentatte ganger om de ikke kunne få høre på båndet. Jeg fikk derfor få refleksjoner rundt dette. Jeg fikk flest fortellinger og refleksjoner omkring spesialrommene og Barnemøtet.

I alle studier der barn blir intervjuet, kommer spørsmålet om man trenger å ta spesielle hensyn når man skal intervju barn contra intervju voksne. Som en som har jobbet i barnehage i mange år, og med erfaring med intervju og strukturerte samtaler med både barn og voksne (Seland 2004), vil jeg hevde at det ikke er stor forskjell på å ha samtaler med barn og med voksne. Det mest grunnleggende i alle slike samtaler er at relasjonen er preget av respekt, og at jeg som intervjuer kommuniserer anerkjennelse for informanten gjennom å lytte og følge opp informantens initiativ. I alle intervjusituasjoner vil det være en ubalanse i relasjonen mellom forsker og informant hva angår makt (Kvale 1997; Thagaard 1998), samtidig som voksen- barn relasjonen i seg selv alltid vil være asymmetrisk i dette perspektivet. Dette gjør at forskeren må være spesielt oppmerksom i forhold til sin egen rolle når hun intervjuer barn, og reflektere aktivt over denne. Flere som har benyttet gruppesamtaler med førskolebarn, påpeker at et gruppeintervju kan være med på å veie opp for det skjeve maktforholdet, gjennom at barna da blir antallsmessig overlegne (Eide & Winger 2003; Kristoffersen 1995; Seland 2004).

Barn (og voksne) kan i en intervjusituasjon forrykke den tradisjonelle asymmetriske maktrelasjonen, ved for eksempel å nekte å la seg lede inn i forskerens temaer, og heller fortelle om det de synes er viktig, eller ved å tøyse og tulle og gå inn i lek med hverandre eller leketøy som finnes i rommet (Nilsen 2000; Seland 2004). Barn kan også gjennom kroppslig

uro skape usikkerhet hos forskeren, som kanskje ikke hadde forventet at informantene ville legge seg under sofaen. Jeg opplevde slike situasjoner i enkelte av mine samtaler, og en av samtaleene avsluttet jeg etter 5 minutter, da barna gjennom sin iver etter å tulle og tøyse og hoppe i sofaen ga meg inntrykk av at de ikke var interessert i å snakke om barnehagen akkurat da, noe som også David m.fl. (2005) beskriver etter å ha hatt samtaler med barn.

Fra et annet perspektiv, kan vi si at maktforholdet og dermed sentrale elementer i relasjonen forsker – informant er snudd på hodet i forhold til den tradisjonelle voksen – barn relasjonen, hvor den voksne fungerer som oppdrager og omsorgsperson. I samtaleintervjuene er det den voksne som skal lytte og lære av barnet, og det vil si at samtalen i større grad normaliserer forholdet mellom partene. Det foregår en maktutjevning og partene blir mer jevnbyrdige, noe som diskuteres av Solberg:

”I barneintervjuene må vi ta et større eller i alle fall et annet slags steg bort fra vår ordinære måte å samhandle med barn på enn vi (vanligvis) må når vi beveger oss fra ordinær til profesjonell interaksjon med voksne. Men steget går altså i retning fra det spesielle, til det alminnelige, ikke omvendt” (Solberg 1991:31-32)

Det handler her om å behandle barn som likeverdige samspillspartnere, og ikke være i den tradisjonelle ”voksen-posisjonen” overfor barna, som innebærer at vi i kommunikasjonen går inn og rettleider barnet, ved f. eks å hjelpe det til å formulere seg, korrigere eller trøste.

Uttalelsene og synspunktene til barna i samtaleintervjuene blir vektlagt på samme måte som de ansattes uttalelser, men disse dataene er ikke så fyldige og omfangsrike som utskriftene fra samtaleene med de voksne. Samtaleintervjuene med barna kunne med fordel ha blitt utdypet gjennom flere intervju senere på året, da jeg både kjente barna og hverdagslivet bedre. Tidspress og et ellers stort og komplekst datamateriale, var grunnen til at dette ble nedprioritert. Men fordi dette er samtaler gjort som del av et feltarbeid vil jeg se de planlagte samtaleene i sammenheng med de spontane og det jeg har observert, og slik tolke ulike ytringsformer for å skape et så komplekst bilde som mulig av hverdagslivet i barnehagen fra barnas perspektiv.

Samtaleintervjuene med de ansatte

Med bakgrunn i argumentasjonen over, ønsket jeg også å intervju også de ansatte i små grupper, med unntak av ledelsen, dvs. styrer og konsulent, som har hver sine roller og ansvarsoppgaver. Styrer, konsulent, baseledere og assistenter opererer innenfor fire ulike makt- og ansvarssfærer, og en kan tenke seg de ulike rollene plassert hierarkisk i forhold til hverandre, med styrer som den øverste leder av enheten. Det var viktig for meg at medlemmene i gruppen skulle være trygge på hverandre, og slik våge å uttale seg fritt om de temaene jeg ønsket å belyse. Ut fra et maktperspektiv og egen erfaring som leder og mellomleder i barnehagen, valgte jeg å sette sammen grupper hvor medlemmene befant seg på samme sted i dette hierarkiet.

Jeg ønsket samtaler med representanter fra alle yrkesgruppene, og da fortrinnsvis ansatte med erfaring fra både denne og andre barnehager. Med utgangspunkt i faktorene makt, trygghet og erfaring, valgte jeg derfor å intervju styrer og konsulent hver for seg, og grupper med to assistenter fra base A, to assistenter fra base B, og de to baselederne som hadde jobbet lengst med baseorganisering i Sola barnehage. Jeg intervjuet også to baseledere fra småbarnsbasene.

Gjennom å bruke gruppesamtaler ønsket jeg å skape et sosialt rom som skulle generere detaljrike og nyanserte fortellinger fra hverdagslivet i barnehagen. Målet var at gruppen ville produsere flere assosiasjoner, refleksjoner og minner, og aller helst også meningsforskjeller og diskusjoner. Det jeg oppdaget var at forslaget om å ta intervjuet sammen med en kollega for enkelte ble en lettelse fordi det ville spare dem tid i en hektisk hverdag, mens andre uttrykte at en gruppe ville gjøre situasjonen tryggere, og det ville bli lettere å våge seg frem med tanker som det kunne være vanskelig å komme frem med alene. Dessverre måtte gruppeintervjuet med de to baselederne på Sola avlyses, og måtte tas som to individuelle intervju. Dette fordi personalsituasjonen i barnehagen i denne perioden var hektisk, med mye fri, kurs og sykdom blant de ansatte, slik at to ansatte ikke kunne gå fra basene samtidig. Derfor gjennomførte jeg 3 gruppeintervju med to par assistenter og ett par baseledere, hvert med en varighet på i snitt ca 1 time og 45 minutter, og 4 enkeltintervju med styrer, konsulent, og to baseledere (som skulle ha vært sammen). Disse intervjuene hadde en varighet på drøyt 2 timer i snitt. Totalt hadde jeg samtaleintervjuer med 4 assistenter, 4 baseledere og 2 fra ledelsen. Alle samtalene ble tatt opp på bånd med informantenes samtykke, og opptageren lå lett synlig på bordet mellom oss.

Jeg hadde valgt å fokusere på fire temaer i disse intervjuene. Det første temaet omhandlet de ansattes erfaringer knyttet til endringer i organiseringen av barnehagesektoren i kommunen. Her valgte de fleste å fortelle om sammenslåingen av barnehagene til større enheter under én styrer, og hvordan deres ansvar og arbeidsoppgaver hadde endret seg som følge av dette. Det andre temaet jeg ønsket å belyse, var deres tanker om baseorganisering som fenomen, spesialrom og store barnegrupper, og konsekvenser dette kunne ha for barn og ansatte. Siden denne måten å organisere barnehagen på knyttet til ideen om økt fleksibilitet, ønsket jeg deres refleksjoner omkring dette. Det tredje temaet fokuserte på den nye sosiale praksisen ”Barnemøtet”, og ideen om at barna skulle få velge. Dette ble i samtalen knyttet sammen med de ansattes tanker om barns muligheter for medvirkning i den baseorganiserte barnehagen. Siden baseorganisering var forholdsvis nytt da disse intervjuene fant sted, og de ansatte ofte hadde bemerket overfor meg at de var i en prosess for å finne en form på organiseringen og innholdet i barnehagen, valgte jeg til slutt i intervjuet å fokusere på deres visjoner for barnehagen, hvordan de ønsket seg fremtiden i barnehagen. Alle gruppene ble intervjuet i forhold til disse fire temaene, jf. samtaleguiden, men oppfølgingsspørsmålene ble vinklet ut fra hvilke ansvars- og arbeidsoppgaver informantene hadde i den interne organiseringen, og noen grupper dvelte derfor lengre ved enkelte tema enn andre.

Etiske overveielser ved samtaleintervjuer

Intervjusituasjonen er preget av den spesielle relasjonen mellom forsker og informant som innebærer både nærhet og distanse, følelsesmessige og intellektuelle aspekter, og som dermed gjør det viktig å fokusere på etiske dilemmaer. Dette vil særlig gjelde når forskeren har vært deltagende i hverdagslivet og blitt kjent med informanten gjennom flere måneder i felten, og ikke kun gjennom frittstående intervjuer (Hennum 2002). Relasjonen mellom forsker og informant er avgjørende for kvaliteten på det datamaterialet forskeren samler inn, hevder Thagaard (1998). Dette handler om at forskeren må prøve å komme nær informanten, for at denne skal ønske å dele sine opplevelser og erfaringer med forskeren, men samtidig kan denne nærheten bli falsk og instrumentell, siden forholdet er preget av en asymmetrisk maktrelasjon. Thagaard hevder at:

”Et problem som er knyttet til forskerens innflytelse over datainnsamlingen, er at forskeren benytter fortroligheten og tilliten mellom informant og forsker som et middel til å få informasjon” (Thagaard 1998:100)

Situasjonen er preget av en ensidig fortrolighet; det er bare informanten som åpner seg. En etisk holdning vil kreve at forskeren er selvreflektert og avgrenset i dette møtet, og ikke misbruker informantens fortrolighet i håp om å få et bedre datamateriale, siden hun i ettertid skal trekke seg ut og bruke informantens uttalelser i forskningssammenheng. Thagaard understreker at forskeren må vise respekt for informantens grenser, slik at ikke denne blir forledet til å gi informasjon som han eller hun vil angre på i ettertid. På den andre siden kan vi se det slik at det er informanten som sitter inne med kontrollen over situasjonen, og som vurderer om forskeren er troverdig og tillitsvekkende nok til at hun eller han vil åpne seg og gi forskeren innblikk i sine opplevelser (ibid.). Dette opplevde jeg i et av intervjuene der blikkveksling og halve setninger ga meg forståelsen av at jeg ikke fikk innsyn i alle deres erfaringer og refleksjoner rundt temaet.

Slik kan vi se at et intervju er avhengig av et samarbeid mellom forsker og informant, slik at informanten får fortalt om det hun eller han føler er viktig at kommer frem i forhold til å belyse forskerens problemstillinger, og at forskeren er åpen og interessert i å ta i mot informasjonen, men uten å stille for nærgående spørsmål. Jeg opplevde at flere av mine informanter uttrykte glede over at noen ønsket å forske i barnehagen deres, og uttalte seg tydelig, både i de uformelle og de mer formelle samtalene, om både positive og negative sider ved situasjonen på barnehagesektoren i dag.

Jeg erfarte at flere av mine informanter var svært åpne og direkte i møtet med meg, kanskje fordi jeg var blitt ”ufarlig” og kjent gjennom et langt feltarbeid. Derfor må jeg i min fremstilling være forsiktig med hvordan jeg presenterer datamaterialet, og min fremstilling vil sikte mot å ivareta informantenes integritet i et lite og gjennomskiktig barnehagemiljø. Samtidig er det av sentral betydning at aktørenes, både barnas og de ansattes, perspektiv blir ivaretatt og synliggjort. Fra et samfunnsetisk perspektiv vil aktørenes erfaringer og opplevelser ha stor betydning, og det blir viktig for meg som forsker å synliggjøre deres refleksjoner og erfaringer av hensyn til utviklingen innenfor barnehagesektoren i Norge mer generelt.

Bearbeiding, tolkning og analyse av datamaterialet

Datamaterialet i denne studien består av tre kategorier:

- Et lokalpolitisk dokument, *Funksjons- og arealprogram for kommunale barnehager i Trondheim* (Trondheim kommune 2005a)
- Notater fra det etnografiske feltarbeidet i barnehagen, omskrevet til mer fullstendig og utfyllende tekst som word-dokument i etterkant
- Intervjudata fra barn og ansatte, lydfiler transkribert til tekst

Jeg har nå gjort rede for hvordan datamaterialet ble samlet inn, og vil nå gå over til å beskrive hvordan materialet ble bearbeidet og behandlet.

Transkribering og anonymisering

Alle mine samtaleintervju ble tatt opp på bånd og transkribert, med informantenes tillatelse. Samtalene med barna transkriberte jeg selv, mens alle intervjuene med de ansatte ble omgjort til tekst av en ekstern, erfaren transkribatør. Hun var underlagt taushetsplikt i forhold til informantenes uttalelser.

Når man transkriberer må man gjøre visse valg i forhold til hensikten med analysen, og Kvale, i sin bok om intervjuing, skriver at:

”Transskriptioner er dekontekstualiserte samtaler, abstraksjoner, ligesom topografiske kort er abstraksjoner fra det oprindelige landskab, de er afledt af. Kort lægger vægt på visse aspekter ved landskabet og ser bort fra andre, idet udvælgelsen af træk afhænger af den påtænkte anvendelse. (...) ”Hvilken transkripsjon er den riktige?” er ligeledes et spørsmål, der ikke kan besvares – der finnes ingen sand, objektiv transformation fra muntlig til skriftlig form. Det ville være mer konstruktivt at spørge: ”Hvilken transkripsjon er anvendelig til mine forskningsformål?”” (Kvale 1997:166)

Med utgangspunkt i Kvales refleksjoner, valgte jeg i samarbeid med transkribatøren å fokusere på innhold og mening i prosessen fra muntlig samtale til skriftlig tekst. Alle utsagnene ble i første omgang skrevet ned med så stor presisjon som mulig i forhold til hvilke ord som ble brukt, og rekkefølgen på disse. Lengden på pausene, nonverbale gester, nøling og lignende ble ikke vektlagt under transkriberingen. Transkribatøren vektla å få frem den trønderske måten å uttale ordene på.

I avhandlingsteksten er de utvalgte utsnittene litt forandret fra den opprinnelige transkriberingen. For det første valgte jeg å gjøre om måten ordene var skrevet på, normalisere skrivemåten i forhold til en bokmålsdialekt. Dette for å lette lesbarheten i forhold

til nordiske lesere. Men jeg valgte, der det var mulig, å beholde setningsoppbyggingen, og derfor kan ordstillingen noen steder virke litt underlig. Jeg har også trukket sammen uttalelsene ved å fjerne enkelte av mine spørsmål, informantens nøling, stamming og gjentakelser, der jeg vurderte at dette ikke ville ha betydning for meningsinnholdet. Jeg har ikke forandret på rekkefølgen på uttalelsene innenfor samme sekvens, og der større deler er klippet bort, markerer jeg dette med et (...). Disse valgene er gjort for å øke lesbarheten, men uten å forringe det jeg tolket som det sentrale meningsinnholdet.

Det har vært viktig for meg å holde feltbarnehagen og aktørenes identitet skjult, da noen vil kunne oppleve det som ubehagelig å fremstilles i en forskningstekst. I kapittel 9 beskriver jeg barnehagen kun i grove trekk, og jeg har gjennomgående gitt informantene ny identitet. Barn og ansatte har fått nye, fiktive navn, og alle ansatte uansett kjønn, har fått kvinnenavn. Barnehagens styrer og konsulent vil, der dette er et poeng, fremtre som dette, og baseledere vil omtales som dette eller som pedagoger/førskolelærere, der dette er av betydning. Assistenten vil omtales som assistent der dette er viktig. Der det ikke har betydning for resonnetet, vil de voksne i barnehagen bli omtalt som ”de voksne” eller som ansatte.

Der jeg bruker navn på de ansatte, har jeg valgt å gi dem nytt navn for hver gang de opptrer i fremstillingen, slik at ingen skal kunne følge med på at ”Kari” sa dette her og noe annet der, og det var hun som handlet på den måten der. Dette fordi de ansatte for meg fremtrer med sine stemmer og handlinger som ansatte i barnehagen, og ikke som bestemte personer. Dette vil også kunne være med på å gjøre anonymiseringen sterkere i dette materialet som kan inneholde mulige kritiske momenter, og hvor det er få informanter.

Tolknings- og analyseprosessen

Alle datakildene mine er, eller er blitt omformet til tekster. Men det er viktig i et kapittel om tolkning og analyse, å understreke at de håndfaste tekstene, datamaterialet, er vevet sammen med den kunnskapen jeg har om feltet generelt, både i forhold til politikk og økonomiske rammer, teoretiske perspektiv, og erfaringer og opplevelser i møtet med praksisfeltet som ikke er skrevet ned. Denne kunnskapen, sammen med prosjektets overordnede idé (Qvortrup & Kjørholt 2004), har preget hva jeg har valgt å fokusere på og hvordan jeg har tolket og forstått det jeg har sett.

Lesingen og analysen av det kommunale dokumentet er inspirert av noen av momentene i en diskursanalyse (Neumann 2001; Winther Jørgensen & Phillips 1999). Fra dette perspektivet vil alle tekster være innskrevet i diskurser, og dette dokumentet er situert som del av en kontekst, nemlig situasjonen på barnehagefeltet nasjonalt og lokalt, og dokumentet ble derfor lest og forstått som dette. Gjennom å fokusere på hvilke ord som brukes, og ikke brukes, hva som tillegges vekt, og hva det ikke står noe om, ønsket jeg å forstå hensikten bak og intensjonene med dokumentet. Dette skriver jeg mer om i innledning til selve analysen i kapittel 10.

Feltnotatene ble skrevet ned i en liten blokk underveis og umiddelbart etter at situasjonen hadde forløpt, og jeg la ofte i parentes til egne refleksjoner om episoden, slik at tolknings og analysearbeidet slik kan sies å ha startet ganske umiddelbart. På den annen side kan en hevde at ved å velge ut situasjoner som observeres og skrives ned, så har forskeren allerede foretatt en tolkning av det som skjer, og samtidig gjort en vurdering i forhold til relevans for prosjektet. Slik kan analysearbeidet sies å starte i det øyeblikket jeg fokuserer på en bestemt episode eller hendelse (Thagaard 1998). Ved å notere ned mine egne refleksjoner umiddelbart etter hendelsen, ble disse mer enn en følelse i øyeblikket, de ble en konkret start på analysearbeidet, og de kunne også bli videreutviklet i løpet av prosessen med å skrive inn alle feltnotatene på data.

Som observatør valgte jeg å plassere meg sentralt i det åpne arealet for å se på strømmen, flyten av barn og ansatte i de lokalene som var definert av kommunen som "fleksible", og omtalt som en "Basargate" i Funksjons- og arealprogrammet (Trondheim kommune 2005a). Ved å observere og følge etter strømmen av barn og ansatte i forhold til både tid og rom, fikk jeg etter hvert et inntrykk av hvordan denne fleksibiliteten og barnas muligheter for aktiv deltagelse, kom til uttrykk. Utfordringen med feltnotatene var på bakgrunn av observasjoner, registreringer, samtaler, dokumenter og skjemaer å konstruere et bilde, et flytende og foranderlig bilde, men likevel et bilde av hverdagslivet for barn og ansatte. For å skape, eller gjenskape et bilde av det observerte i tekstlig form, måtte jeg redusere kompleksiteten og detaljrikdommen. Siden "fleksibilitet" og "brukermedvirkning" var sentrale perspektiv, valgte jeg i analysen å fokusere på hvordan dagene ble organisert, hvordan barn og ansatte organiserte og ble organisert, hvordan tiden ble brukt som omdreiningspunkt, og hvilke sosiale praksiser, aktiviteter og relasjoner mellom barn og ansatte som preget ulike deler av dagen. Gjennom å analysere dette i forhold noen teoretiske perspektiv på tid, rom og

relasjoner, utviklet jeg kunnskap om hvordan materielle, økonomiske og institusjonelle forhold kan få betydning for pedagogisk praksis og barns muligheter for medvirkning og læring, noe jeg viser i kapittel 11 og 12.

Som feltarbeider med en åpen tilnærming, hadde jeg på forhånd ikke valgt ut noen bestemte situasjoner eller aktiviteter som jeg ville fokusere på, det var *hverdagslivet* i barnehagen mer generelt. Men etter pilotstudien valgte jeg å sette fokus på det daglige *Barnemøtet*, der alle barna samles på hver sin base for å velge hvilke rom og aktiviteter de skulle delta i den neste halvannen time. Jeg opplevde at dette møtet, med sin tydelige og eksplisitte valgsituasjon, kunne være en interessant inngang til å øke min forståelse av hvordan diskurser om valgfrihet og medvirkning kom til uttrykk i barnehagen. I analysearbeidet ble derfor alle Barnemøte-observasjonene skilt ut, og ved gjentatte gjennomlesninger, fant jeg at barna her ble posisjonert og posisjonerte seg selv på ulike måter, noe jeg beskriver i kapittel 13.

Observasjoner av enkeltbarn, eller små grupper av barn, ble viktige som eksempler eller fortellinger om hvordan ulike barn kan leve sitt liv innenfor en institusjon, og enkelte dager valgte jeg å følge enkeltbarn over lengre perioder av dagen. Ved i analysen å fokusere på disse observasjonene av enkeltbarn, fant jeg ulike måter som ulike barn levde sitt liv på innenfor institusjonen, hvor noen aktivt skapte seg egne rom, mens andre ble avhengige av en trygg voksen.

Gjennom å lytte til de ansattes diskusjoner om sin praksis på møter, i spontane samtaler og i intervjuer, fikk jeg etter hvert kunnskap om bakgrunnen for de valgene som ble gjort. Ved å se dette i sammenheng med det som faktisk skjedde, fikk jeg gjennom analysen en forståelse av hvordan diskurser kan bli fortolket, forhandlet og levd av barn og ansatte i en institusjonalisert hverdag. Slik vil observasjonene, samtalene og intervjuene, sammen med kunnskap om den større konteksten, utgjøre et mangefasettert bilde, tykke beskrivelser av hverdagslivet i en kommunal barnehage på begynnelsen av 2000-tallet. I disse bildenes grove trekk tolket jeg meg frem til hva som i dag blir ansett som viktig i en institusjonalisert hverdag, og hva som ikke blir vektlagt i samme grad, noe som kan antyde hvilke forståelser som er dominerende i forhold til hva et barn er og har behov for, og hva en barnehage skal være. Samtidig vil dette også kunne handle om hva som faktisk er mulig innenfor de institusjonelle rammene.

I analysekapitlene har jeg klippet ut sekvenser fra feltnotater og transkriberte intervjuer. Jeg har klippet ut biter som viser frem det jeg ønsker å vise fram, og som kan hjelpe meg med å skape et detaljrikt, komplekst og nyansert bilde av hverdagslivet i denne barnehagen. I følge James (2007), blir sitat brukt for å bekrefte en antagelse, eller en forståelse som forskeren vil ha frem, samtidig som hun skaper representasjoner av et fenomen, i dette tilfellet hverdagsliv i barnehagen. Ved å se dette i sammenheng med de store diskusjonene innen antropologien på 80-tallet, "the writing culture"-debatten (f.eks. Clifford 1997), blir vi oppmerksomme på at selv om etnografen siterer informantenes uttalelser, og aktørenes stemmer slik blir "autentiske", så er det jeg, forskeren, som har valgt ut hvilke ord og setninger som skal settes inn i teksten, for å illustrere et poeng eller understreke et spesielt standpunkt. Perspektivet som blir presentert i forskningsteksten er derfor mitt, forskerens, forfatterens, og ikke aktørenes ene og alene, noe James (2007) diskuterer i forhold til det nye fokuset på barns perspektiv og barns stemmer. Det er de voksne som avgjør hvilke barns stemmer som skal bli hørt, og hvilke deler av det barnet sier som skal få komme frem.

Ved å gjøre de valgene jeg gjør i forhold til hva jeg velger å vise frem og vektlegge, er jeg med på å skape bilder av hva barnehagen er. Kunnskapen er sosialt konstruert og situert, og som forsker er jeg med mitt arbeid med på å konstruere nye forståelser. Uttalelsene og observasjonene jeg viser frem *kan* være autentiske og representative, men de vil uansett være valgt ut i forhold til prosjektets fokus og i forhold til å belyse et helt bestemt fenomen. For å tydeliggjøre dette, har jeg derfor også vektlagt beskrivelser av min egen posisjon som forsker, og beskrivelser av studiens fokus og kontekst.

Troverdighet og bekreftbarhet

Denne studien bygger på et vitenskapssyn som i stor grad ser på kunnskap som et sosialt konstruert fenomen, i én bestemt samfunnshistorisk og kulturell kontekst. Hensikten med forskningen består ikke i å finne allmenngyldige sannheter eller avdekke ny kunnskap som ligger der ute og venter. Ny kunnskap må konstrueres og revideres i samarbeid med aktørene i feltet, og sannheten rommer tolkninger og mangfold (Steinsholt 1997). For at kvalitativ forskning ikke dermed skal fremstå som upålitelig, vil jeg, på samme måte som Kvale (1997), argumentere for en moderat postmodernisme, som aksepterer muligheten for spesifikke, lokale, personlige og sosiale former for sannhet med fokus på dagliglivet og den lokale

fortelling. Men hvordan avgjøre om studien er troverdig, om jeg har forstått informantene rett? Om jeg gir et ”riktig” og ”sant” bilde av virkeligheten?

En konsekvens av at vi innenfor et kvalitativt forskningsparadigme ikke lenger snakker om objektive sannheter, vil være at man heller ikke kan vurdere en kvalitativ studie etter faste kriterier. At en kvalitativ studie skal være troverdig, handler om at den skal være utført på en tillitvekkende måte. Derfor må selve forskningsprosessen synliggjøres, slik at grunnlaget for tolkningen kan diskuteres (Creswell 1998). Forskeren må også argumentere for troverdighet ved å redegjøre for betydningen det kan ha at forskeren er sitt eget forskningsinstrument. Det innebærer refleksjon over konteksten for innsamlingen av data, og hvordan relasjonen til informanten kan influere på den informasjonen forskeren får (Thagaard 1998).

Med utgangspunkt i dette, har jeg valgt å redegjøre for min egen forforståelse og nøye beskrive min fremgangsmåte som forsker. I analysekapitlene vil jeg vise frem store og forholdsvis ubearbeidede deler av datamaterialet. Analysere og fortolke handler om å forstå det observerte og det den intervjuede sier, i lys av forskerens perspektiver. Derfor kan de samme dataene forstås på mange forskjellige måter alt etter konteksten, relasjonen mellom forsker og informant, og hvilke teoretiske perspektiv og forforståelse forskeren sitter inne med. For å underbygge mine fortolkninger, har jeg altså valgt å vise frem deler av datamaterialet, slik at også leserne kan se og forstå mine tolkninger, og eventuelt stille seg bak disse eller imøtegå dem med andre tolkninger. Dette kan øke studiens bekræftbarhet, som i denne sammenhengen er knyttet til tolkningen av dataene. Bekræftbarhet innebærer både at forskeren forholder seg kritisk til egne tolkninger, og at prosjektets resultater kan bekreftes av annen forskning (Thagaard 1998).

Ellers vil det for en etnografisk studie være avgjørende at oppholdet i felten er av en viss varighet for å kunne skape mening og tolke verden fra informantenes perspektiv, bygge relasjoner og samle data som vil sikre detaljerte, ”tykke” beskrivelser. Dette vil kunne føre til at de involverte kjenner seg igjen, og leseren kan forstå forskerens tolkninger (Lincoln & Guba 1985). Som Fetterman (1989) skriver: “(...) *working with people day in and day out, for long periods of time, is what gives ethnographic research its validity and vitality*” (i Creswell 1998:201). Ved å ha vært involvert i feltet gjennom egen praksis i flere år, hatt kontakt med feltbarnehagen gjennom et helt år, og ha gjennomført et intensivt feltarbeid i

Sola barnehage i 17 uker, vil jeg hevde at jeg har fått dannet meg et bilde av situasjonen i kommunen og hverdagslivet i barnehagen, som ligner på det bildet andre aktører i feltet har.

At mitt bilde av hverdagslivet i feltbarnehagen ikke strider med de ansattes opplevelser, fikk jeg bekreftet i et møte med mange av Planeten barnehagers ansatte, ett år etter avsluttet feltarbeid. Da la jeg frem tentative analyser og refleksjoner rundt det jeg hadde sett og erfart. Jeg inviterte også 4 av informantene til å lese et av de siste utkastene til kapitlene 11, 12 og 13, og gi meg tilbakemelding. I et samlet møte fortalte de at de syntes det var ”sterkt” og noen ganger vondt, å lese mine beskrivelser, tolkninger og analyser av deres praksis, men at de kjente seg igjen. En av dem fortalte at jeg i min tekst hadde beskrevet sentrale dilemmaer og paradokser ved praksisen, som de selv ikke hadde maktet å ”sette fingren” på. Dette fordi de var fullt og helt involvert i, og nær, hverdagslivets hendelser. De hadde derfor ikke mulighet til å tre tilbake, observere og reflektere på samme måte som en utenforstående. Men de understreket at mye av det jeg beskriver, er endret i dag, men at det har vært en utfordrende prosess å utvikle god pedagogisk praksis som pionérer i en fleksibel, baseorganisert barnehage med store barnegrupper.

Ved å benytte meg av ulike metoder og datakilder, både observasjoner av rom og aktørenes samhandlingspraksiser, analyser av et politisk dokument, intervju med barn og ansatte som innehar ulike posisjoner i felten, har jeg sikret en triangulering som lyssetter problemstillingen på flere måter og fra flere ulike perspektiv, og som således kan bidra til å øke studiens troverdighet.

Kapittel 8: Beskrivelse av barnehagesektoren i Trondheim kommune

Jeg vil her kort beskrive situasjonen i Trondheim kommunes barnehagesektor ved hjelp av informasjon hentet i hovedsak fra kommunens årsrapporter, Rådmannens innstilling til budsjett og annen informasjon fra kommunens egne nettsider. Denne beskrivelsen har ikke til hensikt å gi et bredt bilde av aktiviteten i kommunens barnehager, men skal sette fokus på noen sider ved kommunale rammevilkår.

Årsakene til at denne kommunen ble valgt, er flere. Kommunen har en aktiv barnehagepolitikk, som bl.a. kan føres tilbake til deltagelse i *Utviklingsprogrammet for barnehagesektoren* (1995-1997), og det har siden begynnelsen av 2000-tallet vært en samlet politisk vilje til å nå målet om full barnehagedekning. Som en av landets første storbykommuner ble målet nådd allerede i 2006, bl.a. grunnet en storstilt nybygging av barnehager. Kommunen deltar i nettverket *Storbysamarbeidet for barnehagesektoren*, der syv av de største byene i Norge (Oslo, Drammen, Kristiansand, Stavanger, Bergen, Trondheim og Tromsø) siden 1991 har hatt et samarbeid om utvikling av barnehagesektoren. I 2005 utarbeidet nettverket i samarbeid med forskere ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) og forskningsstiftelsen SINTEF, en rapport om utformingen av fremtidens barnehager (Buvik 2003), som jeg har beskrevet i kapittel 2. Ideene fra denne rapporten ble adoptert av kommunen, og som følge av dette har Trondheim etter hvert fått flere baseorganiserte barnehager. På bakgrunn av dette ble en av kommunens baseorganiserte barnehager valgt som etnografisk sted for denne studien. Det kan føyes til at valget av Trondheim kommune også var kompatibelt med praktiske forhold i min livssituasjon.

Tonivåorganisering og lederavtaler

Trondheim fremstår i dag som en såkalt "slank" og effektiv kommune med kun to beslutningsnivå (Stokkedal 2005). Det øverste nivået er Rådmannen, som utøver sine funksjoner gjennom kommunaldirektørene og rådmannens fagstab, mens det andre nivået er de rundt 250 kommunale enhetene innenfor de ulike virksomhetsområdene. Gjennom omorganiseringsprosesser i kommunen har enhetslederne fått omfattende ansvar og myndighet i forhold til økonomi, personal og administrasjon på egen enhet. Enhetene fungerer

gjennom ”konsernorganisasjonsprinsipper”, hvor en lederavtale mellom Rådmannen og den enkelte leder danner grunnlag for styring og ledervurdering (Stokkedal 2005). Lederavtalen beskrives på denne måten i kommunens Årsrapport:

”Avtalen presiserer felles resultatmål for alle ledere i kommunen og resultatmål som gjelder for den enkelte leder. Oppnådde resultater dokumenteres gjennom året og danner grunnlaget for rådmannens vurdering av den enkelte enhetsleder.

2002 var det første året hvor alle ledere fikk en vurdering av rådmannen ut fra både felles og individuelle resultatmål. Ved det lokale lønnsoppgjøret dannet vurderingen en del av grunnlaget for ledernes lønnsøkning.” (Trondheim kommune 2002b:5)

Gjennom lederavtalen forplikter alle enhetsledere seg til å bli vurdert etter resultatkrav på områdene budsjett/regnskap, brukertilfredshet, medarbeidertilfredshet og årlige resultatmål som gjelder for alle enheter i kommunen. Styrerne i barnehagene blir også vurdert i forhold til spesielle mål som angår alle kommunens barnehager. I tillegg kan det settes opp mål for hver enkelt leder/enhet. Ved årets slutt utarbeider lederen en resultatvurderingsrapport, basert på en vurdering av måloppnåelsen på de enkelte områdene. Konsernorganisering er som tidligere nevnt basert på en effektiv økonomistyring og en best mulig utnyttelse av ressursene, og dette innebærer en særlig vektlegging av resultatoppnåelse i forhold til enhetens budsjett.

I 2003 vedtok kommunen at alle kommunale barnehager skal ha minimum fire tradisjonelle avdelinger og minst 100% styrerstilling. Dette innebar i praksis en administrativ sammenslåing av flere mindre barnehager under én styrer. Begrunnelsen var effektivisering og bedre vilkår for ledelse, og ville gjennom en reduksjon av antall enhetsledere gjøre det enklere for Rådmannen å følge opp og ha kontroll med alle enhetene (Stokkedal 2005). Ved utgangen av 2007 var barnehagedekningen i Trondheim på 94 %, og ca 5.400 barn hadde plass i kommunale barnehager, fordelt på 50 enheter (Trondheim kommune 2007a). Dette innebærer at hver styrer har det overordnede pedagogiske ansvaret for i gjennomsnitt 108 barn. I praksis vil dette kunne bety f.eks. 4 tradisjonelle avdelinger med store barn, og 4 tradisjonelle avdelinger med små barn. Ved en slik organisering vil styreren ha personalansvar for minimum 24 ansatte, én konsulent og kanskje spesialpedagog og morsmålslærer i tillegg. Disse 25-30 ansatte, vil ofte være fordelt på to til tre hus (dvs. gamle, små barnehager), med en viss geografisk avstand, og arbeide mot felles mål innenfor et felles pedagogisk grunnsyn. De ansatte kan flyttes mellom ulike hus og avdelinger etter behov.

Barnehager som er større enn den tradisjonelle 4 avdelings barnehagen, dvs. større enn 72 storbarnsekvivalenter, får i tillegg til styrer en konsulent. Konsulenten er ofte en tidligere styrer på en barnehage som har blitt sammenslått, og får arbeidsoppgaver ut fra hva styrer definerer at hun har behov for avlastning og hjelp til. I Trondheim kommune blir konsulentens arbeidsoppgaver bestemt på hver enkelt barnehage.²⁰

Bemanning og gruppestørrelser i barnehagene

Bemanningsnormen i Trondheim kommunes barnehager, som den enkelte barnehage får sitt budsjett laget ut i fra, var i perioden da feltarbeidet ble utført, satt til én førskolelærer og 1,83 % assistentstilling pr. 18 barn i alderen 3-5 år, eller 9 barn under 3 år. Dette omtales som ”tre voksne”, men er altså ikke tre hele stillinger. Med ”tre år” menes her det året barnet fyller tre år. Dette vil i realiteten innebære at ca halvparten av ”3-åringene” vil være 2,5 år ved barnehageårets oppstart i august, og flere av disse vil fortsatt bruke bleie og smokk og ha behov for å sove i løpet av dagen. Det er imidlertid på sin plass å understreke at gjennom konsernmodellen og lederavtalen står enhetsleder fritt til å øke eller redusere denne bemanningen, så fremt hun holder seg innenfor budsjettet, og kan forsvare valget overfor Rådmannen. Dette er grunnen til at noen barnehager har valgt å ta inn noen barn ekstra, for slik å utløse flere midler og kunne ansette flere, ved for eksempel å ta i bruk en lavvo som del av barnehagens oppholdsareal. Dette gjelder også for enhetens bruk av vikarer ved sykdom og annet fravær.

Mange av de nye barnehagene i kommunen, og eldre, rehabiliterte og ombygde barnehager, er organisert som basebarnehager med mulighet for å slå sammen grupper av barn. En finner derfor i Trondheim flere kommunale barnehager med 28- 32 småbarn, og 36-40 store barn i hver sin base. Bemanningen økes proporsjonalt med antall barn, men knyttes ikke nødvendigvis til faste barnegrupper. En kan finne løsninger der flere barnegrupper deler på én eller flere ansatte, for eksempel der barnehagen har ansatt en dramapedagog, kunstpedagog eller turpedagog. Disse skal kunne benyttes på tvers av grupper og i forhold til alle barna. Baseorganisering av barnehagene er derfor en måte å gjennomføre ideen om fleksibilisering i forhold til areal, barn og ansatte.

²⁰ Jeg har fått høre at i dag, 2009, har konsulent skiftet navn til ”fagkonsulent”, og dette innebærer muligens at mer spesifikke oppgaver legges til stillingen i alle kommunens barnehager.

På bakgrunn av Trondheim kommunes årsrapporter for barnehagesektoren for perioden 1998-2007, kan en se at fokus har vært på full barnehagedekning til en lavest mulig kostnad. Dette har skjedd ved å utnytte eksisterende lokaler, tilrettelegge for private aktører, og opprette familiebarnehager²¹ for de yngste. Etter 2002 ble det satt i gang bygging av nye barnehager. I denne perioden har antall barn under 3 år økt i de kommunale barnehagene, antall barn med redusert plass har gått ned, åpningstiden har flere steder blitt utvidet, og oppholdstiden pr. barn har økt. Med bakgrunn i dette melder kommunen om at bemanningstettheten, dvs., antall årsverk pr. produsert oppholdstime, i de kommunale barnehagene er redusert i forhold til det en finner i private barnehager (Trondheim kommune 1998; 2001). Bemanningenormen er satt i forhold til statlige føringer hva gjelder antall pedagoger pr. gruppe, mens antall assistenter skal settes etter hva som er forsvarlig og hensiktsmessig, og vil derfor være gjenstand for forhandlinger i forhold til kommunens økonomiske situasjon. Bemanningen i barnehagene speiler derfor kommunens prioriteringer og valg. Eksempler på dette ser vi i sluttsaldering av budsjett for 2003, og Rådmannens forslag til budsjett for 2005:

”Dersom en bemanningsreduksjon blir nødvendig, vil rådmannen tilrå at det skjer på småbarnsavdelingene. I dagens budsjettmodell utløser barn under 3 år dobbel bemanning i forhold til barn over 3 år. Ved å vekte barn under 3 år med 1,9 i stedet for 2,0 i forhold til barn over 3 år, vil dette bety en gjennomsnittlig bemanningsreduksjon pr småbarnsavdeling på ca 15%. Dette vil være i tråd med effektiviseringstiltak som andre barnehager/kommuner har gjennomført gjennom endret organisering og økte gruppestørrelser for de minste barna.” (Trondheim kommune 2002a:8)

Og:

”Barnehagesektoren i Trondheim er allerede en meget kostnadseffektiv sektor både sammenlignet med gjennomsnittet av norske kommuner og de største byene. Som tilpasning til budsjetttrammen ser jeg meg nødt til å foreslå en bemanningsreduksjon i kommunale barnehager på 4 mill kroner, økende til 4,9 mill kroner i økonomiplanperioden. Konsekvensen av dette og neste tiltak er lavere voksentetthet i barnehagene. Dette er svært lite ønskelig og vurderes som uheldig i forhold til det økende sykefraværet i sektoren. Bemanningen vurderes allerede som meget stram i forhold til å ivareta forventet kvalitet.” (Trondheim kommune 2004:62)

Disse sitatene viser hvordan bemanningen i kommunens barnehager er gjenstand for vedvarende forhandling når budsjettet for kommunen skal utarbeides. Som vist i avhandlingens innledningskapittel, fortsetter denne forhandlingen også i dag (jf. Skjesol

²¹ En barnehageform som baserer seg på at ufaglærte passer på 3-5 barn i sitt eget hjem, og får veiledning av en førskolelærer noen timer pr.uke.

2008). Slik ser vi hvordan denne type forhandlinger vil finne sted innenfor en økonomisk rasjonalitet, der det ikke ligger faste, statlige bemanningsnormer for barnehagene.

Brukerperspektiv på kvalitet i kommunens barnehager

I det siste sitatet over ser vi hvordan Rådmannen understreker at til tross for at barnehagesektoren allerede er svært kostnadseffektiv, må han, for å få balanse i kommunens budsjett, foreslå en ytterligere reduksjon av bemanningen. Dette til tross for at *”bemanningen vurderes (...) som meget stram i forhold til å ivareta forventet kvalitet”* (Trondheim kommune 2004:62). Rådmannen går ikke her nærmere inn på hva som legges i *”forventet kvalitet”*. En kan forstå dette som at det finnes en forståelse i kommunen om at kvalitet og bemanningstetthet henger sammen, og selv om bemanningen allerede sees som lav i forhold til å ivareta denne kvaliteten, må Rådmannen allikevel vurdere å kutte.

Som nevnt i kapittel 1 om New Public Management, blir kvalitet i en markedsøkonomisk kontekst sett i sammenheng med brukertilfredshet: er brukeren tilfreds, er tilbudet av god kvalitet (Ramsdal & Skorstad 2004). Trondheim kommune gjennomførte en brukerundersøkelse i 2007, hvor de spurte foreldrene i kommunale og private barnehager om deres tilfredshet med tilbudet. Kommunen presenterer resultatene av undersøkelsen på denne måten på sine hjemmesider:

”Det generelle inntrykket av undersøkelsen er at foreldre og foresatte med barn i trondheimsbarnehagene samlet sett er meget godt fornøyd med barnehagetilbudet de mottar.”²²

Ved å se nærmere på antallet foreldre som har svart, viser det seg at i underkant av 2200 foreldre har krysset av for at de er meget fornøyd, av et samlet antall foreldre til 5400 barn i de kommunale barnehagene. Det vil si godt under halvparten av foreldrene. Det foreldrene er mest fornøyd med, er barnas trivsel, tilrettelegging for lek i barnehagen og personalets holdninger til barn (Trondheim kommune 2007a). Gjennom brukerundersøkelser som dette, blir det brukernes vurderinger, i denne sammenheng foreldrene som ikke deltar i barnehagens hverdagsliv, som får være med på å skape et bilde av kvaliteten i kommunens barnehager. Ved å vise til brukerundersøkelsen på denne måten, forteller kommunen på sine nettsider at de kan tilby et barnehagetilbud av god kvalitet til sine brukere.

²² Under fanen *”Nyheter”* fra juli 2008:

<http://www.trondheim.kommune.no/content.ap?thisId=1117632475&language=0> hentet 21.01.09

Økonomisk situasjon og sykefravær

En av hovedgrunnene til omorganiseringen av norske kommuner utover 1990-tallet var som beskrevet i kapittel 1, et generelt behov for å gjøre dem mer økonomisk effektive, og ”med det målet (på en eller annen måte) å få dem til å yte mer” (Vanebo et al. 2005:18).

Effektivitetsargumentet står sentralt i NPM-tradisjonen, og gjennom årsrapporter og i rådmannens budsjettforslag kommer Trondheim kommunes stramme økonomistyring tydelig til uttrykk:

”Barnehage er ett av de få områdene der kommunene har hatt noe handlefrihet. Det var også bakgrunnen for at rådmannen i fjorårets budsjett så seg nødt til å beskjære dette budsjettet kraftig for å løse andre problemer.” (Trondheim kommune 2002a:27)

Her ser vi hvordan barnehagenes budsjett blir behandlet på linje med de andre enhetene og etter samme type økonomiske rasjonalitet: for å få det samlede kommunebudsjettet til å gå opp, må en ”beskjære” der det er mulig. Ved at sektoren gjennom flere år har blitt underlagt innstramminger og kutt, fremstår den nå som en svært ”produktiv” del av kommunesektoren, også sett i nasjonal sammenheng (Trondheim kommune 2005b). Produktivitet måles her ved antall produserte oppholdstimer pr. årsverk, og sees også i sammenheng med svært lave driftsutgifter (ibid.). I Rådmannens forslag til budsjett for 2006, presenteres tilstanden i barnehagesektoren på denne måten:

”De stramme økonomiske betingelsene som de kommunale barnehagene driver under, har over tid ført til slitasje på personalet. Dette viser seg blant annet ved et stort sykefravær i sektoren, 11,6 prosent i 2004. Det kan være vanskelig å trekke en direkte parallell mellom det høye sykefraværet og de knappe rammebetingelsene, men ifølge enhetslederne er det en klar sammenheng her.” (Trondheim kommune 2005b:64)

I perioden mellom 2005 og 2007 steg sykefraværet i kommunens barnehager fra 10,1 % til i underkant av 13 %, til tross for at det var et økt fokus på det psykososiale arbeidsmiljøet (Trondheim kommune 2006; 2007b). I følge Statistisk sentralbyrå lå gjennomsnittlig sykefravær i Norge for alle næringer sett under ett, på rundt 7 %.²³

Antagelsene om en sammenheng mellom stramme økonomiske forhold og høyt sykefravær, bekreftes av to nyere rapporter om arbeidsmiljøet i norske barnehager (Enehaug m.fl. 2008; Olaussen 2007). Enehaug m.fl. konkluderer med at barnehagene antagelig i perioder ligger under grensen av det tillatte og/eller forsvarlige med hensyn til bemanning, samtidig som det

²³ <http://www.ssb.no/emner/06/02/sykefratot/> hentet 26.07.08

finnes mange forventninger og krav til aktiviteter og innhold, gjennom lokale og nasjonale planer. Dette, sammen med det intense relasjonelle arbeidet med små barn, fører til et stort arbeidspress på de ansatte. Enehaug m.fl. antyder også at barnehagenes høye sykefravær ikke nødvendigvis kan reduseres, bl.a. på grunn av at det alltid vil være smittsomme sykdommer i omløp i en barnehage, og fordi den delen av befolkningen som har høyest sykefravær er dem som har lavest utdanning. I barnehagene er 2/3 av bemanningen ufaglært arbeidskraft. Dette vil bety at en må regne med et jevnt høyt sykefravær i barnehagene, konkluderes det i rapporten (ibid.).

Slik vil situasjonen i Trondheim kommunes barnehager, med stram økonomi, lav grunnbemanning og høyt sykefravær, kunne fungere som et eksempel på rammefaktorene til flere kommunale barnehager i Norge i dag.

Nye fleksible basebarnehager

I 2002-2004 ble de første, nye kommunale barnehagene på mange år bygget i Trondheim. På bakgrunn av en evaluering av disse, sammen med ideer hentet fra rapporten *Utforming av barnehager - på leting etter barneperspektiv* (Buvik 2003), ble det i kommunen utarbeidet et nytt *Funksjons- og arealprogram for kommunale barnehager* (Trondheim kommune 2005a). Dette funksjons- og arealprogrammet legger sterke føringer i forhold til en fleksibilisering av arealet, barnegruppene og personalet i de kommunale barnehagene, og begrunnes bl.a. i økonomiske forhold og de siste årenes endring i synet på barn. Den nye måten å organisere barnehagene på omtales som "baseorganisering", og legges også til grunn ved rehabilitering av eldre barnehagebygg. Ideen er at store deler av arealet skal være tilgjengelig for alle barnehagens barn, ofte innredet som ulike spesialrom for f.eks. maling, dramaaktiviteter, klossebygging, boklesing osv. Flexibiliteten innebærer også at større grupper av barn forholder seg til flere voksne, i motsetning til den tidligere avdelingsstrukturen med stabile barnegrupper med et fast personale. Det anbefales også i begge de ovenfor nevnte dokumentene en dreining vekk fra en tradisjonelt hjemlig atmosfære, og til et mer institusjonalisert preg hvor aktivitetene skal foregå i rom som verksteder og atelier. Etter hvert har kommunen bygget og rehabilitert mange barnehager etter disse prinsippene. I kapittel 10 analyserer jeg kommunens funksjons- og arealprogram.

Kapittel 9: Presentasjon av feltbarnehagen

Som nevnt i avhandlingens innledningskapittel, består feltet i denne studien av både nyere diskurser i barnehagepolitikken, rammefaktorer i den kommunale barnehagesektoren og av hverdagslivet til barn og ansatte i en konkret, kommunal barnehage i Trondheim kommune. I kapittel 2 beskriver og avgrensner jeg det politiske feltet, i kapittel 8 beskriver jeg noen sider ved barnehagesektoren i kommunen, mens jeg her vil beskrive det etnografiske feltet, selve barnehagen der jeg gjorde feltarbeid som deltagende observatør. Navnet på barnehagen og de ulike basene er oppdiktet.

Bakgrunnen for den konkrete henvendelsen til Planeten barnehager,²⁴ var en vurdering av prosjektets forskningsfokus opp mot aktuelle barnehager i kommunen. Sentrale kriterier for utvelgelsen var at den aktuelle barnehagen måtte være omfattet av flere av de endringene som har skjedd i sektoren de siste fem-seks årene, som endring i ledelsesstruktur, omlegging til nye gruppestørrelser eller lignende. I og med at kommunen hadde begynt å bygge og rehabilitere barnehager etter andre arkitektoniske og pedagogiske prinsipper enn før, ønsket jeg å komme i kontakt med en barnehage som var renoverert eller bygget i forhold til de ideene som fremkommer i *Funksjons- og arealprogram for kommunale barnehager i Trondheim* (Trondheim kommune 2005a), og hvor ideen med baser og felles spesialrom var realisert. Jeg ønsket altså å gjøre feltarbeid i en såkalt fleksibel, baseorganisert barnehage som var en del av en større enhet, og hvor styreeren var ansvarlig for flere mindre enheter.

Planeten barnehager

For at denne teksten skal kunne opprettholde anonymiseringen av feltbarnehagen, dens barn og ansatte, vil jeg her beskrive barnehagen i svært grove trekk, og utelate og omskrive detaljer som kan gjøre den identifiserbar. Dette vil ikke ha betydning for analysen av datamaterialet.

Planeten barnehager ligger i Trondheim kommune, og er en sammenslått enhet som opprinnelig bestod av flere små barnehager. Alle de opprinnelige enhetene/husene ble ombygd og rehabilitert i forhold til å skulle kunne ta i mot flere barn i større grupper. Den delen av barnehagen hvor jeg har gjennomført feltarbeid, og som jeg har valgt å kalle ”Sola

²⁴ Grunnen til at det heter Planeten barnehager er fordi enheten er satt sammen av flere mindre, og tidligere autonome barnehageenheter.

barnehage”, er rehabilitert etter mange av ideene i det nye funksjons- og arealprogrammet. To av basene ble derfor valgt som hovedfokus i studien.

Planeten barnehager som samlet enhet har et tilbud om både små- og storbarnsplasser. Til sammen har ca 140 barn plass her, fordelt på flere baser og flere hus. Barnehagen har én styrer og én konsulent i ledelsen for de til sammen ca 40 ansatte. Ledelsen er av praktiske årsaker samlet og har fast tilhold i ett av husene. Noen konsekvenser av den administrative sammenslåingen av barnehagene, er at de ansatte er ansatt på Planeten barnehager, og ikke på det enkelte hus. Dette medfører at de ved behov kan flyttes fra en enhet eller base til en annen, for en kortere eller lengre tidsperiode. Sammenslåingen medfører at disse tidligere autonome barnehagene i dag skal fremstå som én samlet enhet, med felles personalgruppe, pedagogisk plattform og årsplan. Derfor blir også flere møter på dag og kveldstid, samt alle planleggingsdagene, avholdt i samlet gruppe for alle de 40 ansatte.

Sola barnehage

I Sola barnehage, dvs. en del av Planeten barnehager, valgte jeg å gjøre feltarbeid i to av basene, og jeg kaller dem her for A- og B-basen. Hver base hadde 40 barn mellom 3 og 5 år, noe som tilsvarer to tradisjonelle avdelinger pluss fire ekstra barn.

Når jeg refererer til enkeltbarn og grupper av barn, har jeg valgt å bruke alderen som refererer til årskull og ikke den eksakte biologiske alderen. Dette fordi det er det både barn og ansatte gjør. Barna blir delt opp i klubber og grupper etter årskull, slik at for eksempel alle som skal begynne på skolen det påfølgende skoleår, blir omtalt som ”femåringen” eller ”skolestarterne”. De blir også av både andre barn og de ansatte, ofte omtalt som ”storungan”. De som fyller 4 år i løpet av året omtales som ”firåringen”. De yngste barna, de som begynte denne høsten, blir omtalt som ”treåringen”, og av de eldre barna blir de også ofte omtalt som ”småungan”. Disse betegnelsene sier noe om de institusjonelle rammene, og de kulturspesifikke sosiale forventningene som er knyttet til den aktuelle aldersgruppen (Lidén 2000). For meg vil derfor denne måten å angi alder på være mer relevant enn den biologiske alderen.

Hver base hadde 6 ansatte. Av disse var to førskolelærere, hvor én av dem fungerte som baseleder, og fire assistenter, både fagarbeidere og ufaglærte. Denne høsten var det en lærling knyttet til base A, og i tillegg hadde barnehagen en spesialpedagog ansatt i 80 % stilling, og

en felles turpedagog, gjort mulig ved inntaket av 4 ekstra barna på hver base.

Grunnbemanningen var noe høyere enn minimumsnormen i kommunen. Barnehagen hadde knyttet til seg noen faste vikarer, men måtte også leie inn tilfeldige vikarer på enkeltdager ved sykdom. På samme måte som de fleste andre kommunale barnehager, tok også Sola i mot studenter fra videregående skoler og høyskoler. Jeg vil i den videre teksten beskrive Sola barnehages rom og organisering av arealet, og jeg vil her legge vekt på den delen av barnehagen hvor feltarbeidet ble utført, det vil si base A og base B. Siden studien skal fokusere på hverdagslivet til barn og ansatte i disse to basene, gir jeg ikke en nærmere beskrivelse av resten av huset.

Base A og B er identisk utformet hva gjelder romlige forhold og inventar, men noen barnetegninger og diverse annen utsmykning setter i noen grad sitt preg på basene. Men totalinntrykket var at det var hengt opp lite på veggene, og at rommene fremstod som store, åpne og lyse. Det fantes ikke tradisjonelle gardiner, duker eller potteplanter. Dette som en kontrast til den tradisjonelle norske barnehagen. Her er rommene ofte små og forholdsvis tett møblert, med fargerike gardiner i vinduene, og hvor vegger og møbler av furu er dekorert med bilder og tegninger som barna har produsert. Innredningen gjør at avdelingen får visse likheter med et hjem (Thorbergsen 2007).

Hver base består av et stort kjøkken med flere bord og stoler, et oppholdsrom, også det med bord og stoler, samt fin- og grovgarderobe. Det er dette området som omtales som "basen". Kjøkkenet og oppholdsrommet er atskilt med en stor skyvedører i glass, som står åpen det meste av tiden. Døra lukkes av og til under måltider eller hvis det foregår aktiviteter i et av rommene som trenger ro. I disse to rommene finner vi høye og lave bord og stoler, med nok sitteplasser til alle barna og de ansatte. Her spiser barna maten sin, de tegner, pusler med puslespill og perler. De kan også lytte til kassett, og den ene basen hadde en kasse med billedbøker. Oppholdsrommet inneholder også hyller med tegnepapir, blyanter, plastperler, spill og litt Duplo/Lego, og er oppdelt ved hjelp av lave reoler hvor alle barna har hver sin skuff med navnet sitt på. I en krok står også et slags høyt bord/talerstol, hvor de ansatte har plass til oppmøtelister, møtebøker og andre lister og papirer knyttet til den daglige administreringen, og en oppslagstavle for intern informasjon.

Innholdet på veggene i base A forandret seg markant mot slutten av feltarbeidsperioden, da det ble hengt opp fargerike plakater med bokstaver og tall, en papp-klokke og navn på

ukedager og måneder. Det ble også hentet inn billedbøker fra barnehagens eget bibliotek, aviser og ukeblader ble plassert i en hylle, og papir og blyanter ble satt frem. Barnehagens eneste sofa ble hentet fra biblioteket og plassert i et hjørne på basen. Jeg fikk fortalt at de nå opprettet et "skrive-senter" på basen, som skulle stimulere barna til lese- og skriveaktiviteter.

Hver base har sin garderobe hvor alle barna har hver sin plass til sekk og matpakke, et ekstra klesskift og tøfler. Barnas navn står med store bokstaver på hver plass. Midt i garderoben er det plassert en stor skinnpuff og fire små vasker. På den ene veggen er det en glassdør inn til grovgarderoben, hvor barna har hver sin plass til sko, støvler, regnklær og vinterdresser. Her finner vi også to toaletter, og døren ut til lekeplassen. På veggen henger det tavler med informasjon til foreldrene.

Det er i kommunikasjonsarealet, eller gangen mellom de to basene, at vi finner barnehagens 7 felles spesialrom. Dette arealet blir i funksjons- og arealprogrammet omtalt som en "Basagate" (Trondheim kommune 2005a), fordi barna her skal få tilgang til mange ulike rom med ulikt innhold. Rommene har store vindusflater og glassfelt i dørene inn til rommene.

De tre største rommene har barnehagens ansatte kalt "Konstruksjonsrommet", "Dramarommet" og "Tørrformingsrommet". I Konstruksjonsrommet er det høye hyller langs veggene med store, gjennomsiktige plastkasser, og et par lave reoler med hyller med flere kasser. I kassene er det ulike typer konstruksjonsmateriell, så som Lego, Duplo, Bilofix, togskiner, materiale til å bygge små ridderborger, biler og garasjer, figurer og dyr som kan brukes sammen med dette. Mye av materialet er sortert etter farger, slik at f.eks. hvit, rød og svart Lego ligger i ulike kasser. De eneste møblene utenom hyllene er et lite rundt bord med fire lave stoler rundt, og rommet domineres derfor av den store, åpne gulvflaten.

I Dramarommet er alle vinduene dekket av persiener, som kan hindre lys og innsyn, og sørge for at rommet blir en såkalt "black box". I rommet finner vi bl.a. en liten flyttbar modul-scene, store lyskastere, et lydanlegg med mikrofoner for musikk og karaoke, store, harde skumgummiputer, kle-seg- ut klær, musikkinstrumenter, og en stor tredimensjonal speiltrekant som barna kan kripe inn i og se seg selv i utallige kopier i de mange små speilene i gulv og vegger. Det finnes også en liten trampoline her inne. Den ene kortveggen er dekket

med speil. Instrumentene og en del av det elektroniske utstyret er plassert inne i skap og på hyller kun tilgjengelig for de ansatte. Gulvet er også her åpent og nesten tomt.

Tørrformingsrommet er stort og lyst, og har flere lave bord med små stoler rundt, og et såkalt lysbord. Lysbordet består av en kasse med en matt glassplate på toppen og lys som kommer nedenifra. Her er tanken at barna skal kunne gjennomlyse ulikt materiale i sin skapervirksomhet og utforskning. Ved veggene står det hyller med garn, papir og papp, alt sortert etter farger, sakser og lim og annet formingsmaterieell. Også her er det satt opp speil i et hjørne. Veggene er nesten tomme, med unntak av noen av barnas arbeider.

De fire mindre spesialrommene kalles for "Biblioteket", "Familierommet", "Matematikkrommet" og "Våtformingsrommet". Biblioteket er et lite rom med en liten sofa og to bokhyller fylt med billedbøker og en kassettspiller. På veggen ved døra henger det en magnettafle med plastbokstaver. Familierommet er et av de minste spesialrommene, og inneholder et lite dukkekjøkken, dukker, bamser, en kommode med dukkeklær, en dukkeseng, dukkevogner, et lite bord og to stoler. Siden det er såpass mange møbler og leker inne på det lille rommet, virker det fullt, selv om det bare er to-tre barn der inne.

Matematikkrommet skiftet i løpet av feltarbeidsperioden navn fra å hete "Klosse rommet". Derfor var det flere av barna som omtalte rommet som Klosserommet. Rommet inneholder planker og store treklosser²⁵ som barna kan bygge større byggverk med. Størrelsen på klossene varierer fra en hel, en halv og en kvart kloss. Høyt oppe på en hylle, utenfor barnas rekkevidde, ligger det også annet pedagogisk materieell som er spesielt konstruert for matematikk eksperimenter, og refleksjon rundt mengde og form. Her er det ingen møbler utenom hyllene hvor de store klossene er plassert. På veggen henger to målestaver i tre, dekorert med tegninger av dyr som balanserer oppå hverandre, og en magnettafle med fargerike plasttall.

Det siste av spesialrommene er Våtformingsrommet. Her er det en høy arbeidsbenk med vask, hyller med malingsflasker og annet maleutstyr, papir og pensler. Liggende i hyllene bugner det med malerier barna har laget, og noen få er hengt opp på veggene. Det står noen staffeli i

²⁵ Dette er tradisjonelle lange, treklosser som finnes i mange barnehager.

et hjørne, og i gulvet er det sluk. Ved døren finnes også en lav, enkeltstående vask. Midt på gulvet står det et lavt bord med 6 små stoler rundt, hvor barna kan sitte og male.

Gjennom inndelingen i såkalte verksteder og atelier, eller spesialrom, og de mange og store vindusflatene, speilene og sorteringen av materiale og utstyr etter farger og likhet, ser vi hvordan barnehagen er innredet og utstyrt etter flere av prinsippene som beskrives som karakteristiske i Reggio Emilia-pedagogikken (Jonstoj & Tolgraven 2003). Både Storbysamarbeidets rapport om nye barnehageløsninger (Buvik 2003), og kommunens lokale plandokument (Trondheim kommune 2005a), er eksplisitte på denne sammenhengen.

Sola barnehage har også et stort fellesrom. Det er her barna har dans, kor og andre fellesaktiviteter som krever stor plass. Alle møblene her kan lett flyttes ut av rommet. Lokalene brukes også av de ansatte til møter og interne kurs. Utenom dette finnes det i huset personalrom med tekjokken og garderobe. De ansatte på basene har et lite arbeidsrom med faglitteratur, pc'er og kopimaskin, og det er her de kan trekke seg tilbake for å utføre administrativt arbeid i tilknytning til driften.

Barnehagens uteområde har noen trær og busker, et lite lekehus, disser/husker, sandkasser og en båt. Barnehagen har også en kompostbenge for matavfall. Det er utstyrt på samme måte som de fleste norske barnehager. Uteområdet har ikke vært sentralt for meg i mine observasjoner, derfor er beskrivelse av dette området ikke særlig detaljert. I gangavstand fra barnehagen finnes turterreng som barnehagen bruker aktivt, spesielt i sammenheng med turpedagogen.

Denne beskrivelsen av Sola barnehage bygger på observasjoner i feltarbeidsperioden, og ligger som bakteppe og ramme rundt alle observasjoner og intervju. Siden den fysiske organiseringene med baser og spesialrom er forholdsvis ny, hadde ingen av de ansatte erfaring med dette fra før. At de derfor var i en startfase i forhold til å utvikle en pedagogisk praksis innenfor disse rammene, ble stadig understreket av personalet.

DEL 4: Analyse av datamaterialet

I denne delen av avhandlingen vil jeg analysere datamaterialet som beskrevet i kapittel 7, under *Bearbeiding, tolkning og analyse*. Jeg vil understreke at jeg trekker frem og fokuserer på deler av materialet. Lyssettingen av fenomenene skjer i tråd med prosjektets hensikt og problemstilling. Det må presiseres at i den perioden jeg samlet inn data, var baseorganisering fortsatt forholdsvis nytt for de ansatte, og de brukte tid på å diskutere og forhandle med hverandre og de ulike rammefaktorene for å utvikle en best mulig praksis.

Kapittel 10: Analyse av et kommunalt plandokument om barnehager

Hensikten med dette kapitlet er å gjøre en analyse av noen utvalgte sider ved *Funksjons- og arealprogram for kommunale barnehager i Trondheim*²⁶ (Trondheim kommune 2005a). Ved analyse av dokumenter som er sentrale innenfor en diskurs, er det avgjørende å finne de dokumentene som tydelig markerer overganger og brudd med tidligere tenkning eller praksis (Neumann 2001). Det er i denne sammenheng funksjons- og arealprogrammet skiller seg ut som interessant. Dokumentet fremstår som sentralt innenfor kommunens barnehagepolitikk i kraft av at det legger føringer for alle nye barnehagebygg og større rehabiliteringer av gamle barnehager. Når det da varsler om behov for forandring i planløsning og innredning, blir det interessant å se hvilke endringer som initieres, og hvordan disse begrunnes.

Målet med denne analysen er å synliggjøre hvilke diskurser dokumentet er skrevet inn i og hvilke konstruksjoner av barn og barnehage en kan lese ut av dette. I dette dokumentet finner vi ideene bak utformingen og innredningen av feltbarnehagen, og derfor blir dette dokumentet dobbelt interessant i et prosjekt som ønsker å se på hvordan nyere forståelser om barn og barnehage kan materialiseres og få betydning for profesjonell praksis og barns hverdagsliv. Utformingen av basebarnehagen kan leses som en materialisering av visse politiske diskurser, og vil derfor kunne skape nye mulighetsrom, og endrede praksiser og posisjoner for barn og ansatte. Slik vil teksten kunne få sosiale følger.

²⁶ Heretter omtalt som ”funksjons- og arealprogrammet”

Bakgrunn og intensjon

Dette funksjons- og arealprogrammet er skrevet innenfor en samtid som legger sterkt press på kommunene om full barnehagedekning til en lavest mulig kostnad. I Trondheim kommune var det en lengre periode med i hovedsak private investorer og byggherrer innenfor barnehagesektoren. I forbindelse med kravet om full barnehagedekning har kommunen utnyttet alle muligheter i de eksisterende barnehagene (jf. årsrapporter fra perioden 1998-2004), og startet selv bygging av nye barnehagebygg i 2003. Dette for å kunne tilby plass til alle kommunens barn innen 2006. Funksjons- og arealprogrammet har innarbeidet erfaringer fra kommunale barnehager som er bygget i 2003-2004 (Trondheim Eiendom 2004), og bygger på storbysamarbeidets rapport *Utforming av barnehager - på leting etter barneperspektiv* (Buvik 2003). Dokumentet viser til arbeidet som med revisjon av rammeplan for barnehagens innhold, og har tatt opp i seg visse elementer herfra.

Funksjons- og arealprogrammet ble politisk behandlet i oppvekstkomiteen, og godkjent av bystyret 15.12.05. Dette er et forpliktende politisk dokument, som beskriver overfor arkitekter og utbyggere hvordan kommunens nye barnehagebygg skal utformes, hva de skal inneholde, og etter hvilke retningslinjer eksisterende barnehager skal rehabiliteres og oppgraderes. Dokumentet vil derfor få stor innflytelse på hverdagslivet til mange barn i kommunen i årene som kommer. Når kommunen ønsker å være med på å utvikle nye barnehager, er det interessant å se hvilke valg som gjøres, og hvilke begrunnelser kommunen eksplisitt fremfører for å legitimere disse valgene. Et slikt dokument kan leses og tolkes som en del av sin samtid for forståelse av hva barnehage er og skal være som samfunnsinstitusjon og oppvekstarena for barn, altså hva som ansees for gode rammer for en institusjonalisert barndom.

Intensjonen med dokumentet er å:

”(...) inspirere planleggere til å betraktet barnehagens fysiske miljø som en vesentlig ressurs som skal brukes til å fremme det pedagogiske arbeidet. Det er særlig sett på planløsning og utforming av rom og innredninger med tanke på barneperspektiv og på ansattes arbeidsforhold. Videre er det fokusert på byggenes tilpasningsdyktighet til endringer i barnehagens organisering og innhold.” (Trondheim kommune 2005a:3)

Det gjentas flere steder i dokumentet at bygget skal ivareta barnas behov for en institusjon som gir mulighet for lek og læring, dannelse og utdanning, og at barns behov og perspektiv skal stå i sentrum. Det understrekes at organiseringen må ivareta barns behov for trygghet og

sosial tilhørighet, samtidig som den må utvikles i tråd med ”synet på barn og læring, og samfunnsutviklingen generelt” (ibid.:3). Dokumentet inneholder detaljerte, konkrete beskrivelser av hvordan kommunen ser for seg fremtidens barnehager, både hva gjelder fysisk utforming og innhold, som for eksempel tilrettelegging for barns lek med vann, hyggelige måltider, lytte til høytlesing og ulike samlingstunder og fester. Det brukes også tid på å beskrive hvordan barn ønsker å etablere små, private rom i rommet, og at de nye barnehagene må ha møbler og utstyr som barna selv kan flytte rundt for slik å skape sine egne rom for avskjermet aktivitet og konsentrasjon. Begrep som valgfrihet og barns medvirkning er gjennomgående, og det legges vekt på byggets estetiske og miljømessige kvaliteter. Dokumentet, med sine fargerike bilder av barn og rom, gir et positivt inntrykk av kommunens ambisjoner i forhold til utforming og innhold i barnehagene fremover.

Ideen om at de nye fleksible barnehagene bygges ut fra et pedagogisk perspektiv, ble også bekreftet av en ansatt i Trondheim kommune, Rådmannens fagstab. På mitt spørsmål, på e-post, om bakgrunnen for de nye basebarnehagene og den nye måten å dele barna inn i større baser, skriver hun dette:

”(...) de nye 'basebarnehagene' bygges ut fra en pedagogisk tenkning om barns medvirkning og muligheter til å organisere hverdagen i barnehagen på en måte som like gjerne betyr at barn i større deler av dagen kan være i mindre grupper enn de tradisjonelle avdelingene...”

Vi ser hvordan intensjonen bak de nye basebarnehagene er at fleksibiliteten skal gjøre det mulig for barna å være i mindre grupper, selv om de har tilhørighet til en ”base” med flere barn enn den tradisjonelle avdelingen. Mulighetene for dette ligger i en fleksibel bruk av personalet, og i basebarnehagens store fellesarealer som er delt inn i flere små spesialrom, og møbler og inventar som skal gjøre det mulig for barna ”å skape egne rom i rommet” (ibid.:17). Det kan se ut som om kommunen med de nye barnehagene ønsker å legge til rette for en barnesentrert pedagogikk med vekt på lek, utforskning og læring i små grupper. Slik vil de kunne skape rom for nære relasjoner, tett oppfølging og læringsaktiviteter preget av kvaliteter som understrekes i rammeplanen. Små rom med små grupper av barn vil også kunne gi barn mulighet til ”privatliv”, eller ”frirom”; at barna selv velger å avskjerme mindre sosiale grupper, med mulighet for uforstyrret og selvforbyggende aktivitet.

Ved lesing av dokumentet er det særlig to forhold som trer frem som de store endringene i forhold til de tradisjonelle norske barnehagene som jeg har beskrevet i kapittel 2:

1. Endring fra avdelingsorganisert til baseorganisert barnehage. Bygningen skal preges av fleksibilitet og tilpasses brukernes behov i forhold til romløsning og møblering. Ideen er å ”løse opp” den tradisjonelle avdelingsstrukturen til fordel for en såkalt baseorganisering, slik at størstedelen av arealet blir fellesareal tilgjengelig for alle.
2. Barnehagene skal få et sterkere institusjonspreg, med rom som atelier og verksted, og kommunen ønsker å gå bort fra en tradisjonell, hjemmekoselige utforming med et ”stue-preg”. Endringen legitimeres i barns behov for utforskning og læring.

Jeg vil her se på hvordan disse forandringene²⁷ begrunnes i dokumentet, og se dem i forhold til nyere diskurser på barnehagefeltet i dag. På denne måten vil jeg kunne synliggjøre hvilke forståelser av barn og barnehage kommunen ønsker å fremme gjennom det nye barnehagebygget, og dermed hvilke diskurser den nye barnehagebygningen kan sies å være en materialisering av.

Bakgrunnen for dette skifte i bygningstradisjon og organiseringen av barn i fleksibel grupper, begrunnes i dokumentet ut fra tre forhold slik jeg ser det; økonomi, barns rett til valgfrihet og medvirkning, og det nye synet på barnehagen som læringsarena. Disse tre forholdene glir flere steder i dokumentet over i hverandre, men jeg vil i denne analysen forsøke å holde dem fra hverandre for å kunne få en økt forståelse av hva som ligger i de ulike argumentene. Begrepene ”fleksibilitet” og ”bruker” er sentrale for forståelsen av ideen bak de nye barnehagene, og av barna som oppholder seg i barnehagen, jf. behandlingen av disse begrepene i kapittel 2.

Begrepene ”fleksibilitet” og ”bruker” i dokumentet

Fleksibilitetsbegrepet blir ikke eksplisitt definert i funksjons- og arealprogrammet, men brukes både om bygningen, om møbleringen og om pedagogikken. Begrepet ser ut til å bli anvendt på samme måte som i Storbysamarbeidets rapport (Buvik 2003), og handler om hvordan kommunens barnehager i praksis kan bli mer fleksible i forhold til både utnyttelse av

²⁷ Dokumentet vektlegger også andre interessante aspekt ved de nye barnehagene, bl.a. hvordan bygningen kan være med på å støtte opp om barnehagenes krav om å dokumentere arbeidet, men dette velger jeg å ikke gå nærmere inn på her, da dette ikke vil være et tema i avhandlingen.

arealet, og i forhold til fleksible og bevegelige innredningsløsninger. Det handler også om barnegruppens og personalets muligheter for mer fleksible gruppekonstellasjoner enn det en avdelingsorganisering gir. Det understrekes at det er barna som er barnehagens primære brukere, og de nye barnehagene skal tilpasses det en mener er barnas behov. Hvis en ser dette i lys av en markedsliberalistisk retorikk, hvor det er kundens, eller brukerens stadig skiftende behov som står i sentrum, sier dette dokumentet noe om hvordan man tenker at de nye barnehagene må være fleksible for å kunne tilfredsstille bl.a. barnas behov. Begrepene ”valg” og ”valgfrihet” fremstår som sentrale i dette dokumentet, knyttet til ideen om brukerens rettigheter.

Det interessante i denne analysen er å se hvordan disse begrepene blir brukt, hvilken mening som legges i begrepene innenfor en annen type organisasjon med en annen type rasjonalitet enn den økonomiske, hvor begrepene oppsto (Qvortrup & Kjørholt 2004). Flexibilitet, bruker og valgfrihet er eksempler på det Wright (2005) refererer til som nøkkelbegrep (key concepts), og hun argumenterer for at slike nøkkelbegrep vil kunne vandre fra en kontekst til en annen, og i den prosessen kan begrepene transformeres og skifte meningsinnhold. I denne rekonseptualiseringen ligger det makt til å legge nytt innhold i begrep, og det fremtvinges nye måter å tenke om fenomenet på (ibid.). Ved å konstruere barnet som bruker av den fleksible barnehagen, og hvor et sentralt element skal være valgfrihet i forhold til venner og aktiviteter, så kan dette føre til endringer i synet på hva et barn er og har behov for, og hva en barnehage skal være.

Økonomi

På de første sidene i funksjons- og arealprogrammet, sentreres argumentene for det nye barnehagebygget bl.a. rundt lønnsomhet, effektivitet og rasjonell drift. Det argumenteres for at de nye barnehagebyggene må være fleksible og tilpasningsdyktige, slik at de unngår økonomisk krevende ombygninger ”i en tid der endringene kommer raskt” (s.7)²⁸. I planene for de nye barnehagene er den ”tradisjonelle avdelingsstrukturen myket opp” (s.13), og bygget skal preges av ”fleksibilitet og elastisitet” (s.7). Slik fremstilles den tradisjonelle barnehagen som det motsatte av myk, noe som må mykes opp, altså noe hardt, fastlåst, rigid, og ”Denne løsningen vil en nå bort fra” (s.13). Dokumentet sender med dette tydelige

²⁸ Der ikke annet er oppgitt, er sidetall i parentes etter et sitat i dette kapittelet alltid hentet fra *Funksjons- og arealprogram for kommunale barnehager i Trondheim* (Trondheim kommune 2005a).

signaler som indikerer at det er ulike typer baseorganisering som skal dominere kommunens barnehager i tiden fremover.

Et av kommunens mål med den nye utformingen av bygget, er ”at totale årskostnader for fremtidige barnehager skal være like lave eller lavere enn årskostnadene for dagens barnehager i kommunen” (s.7). Årskostnader vil i en barnehage i hovedsak bestå av driftsutgifter i forbindelse med lønn til de ansatte. Innføringen av fleksible og baseorganiserte barnehager kan derfor, i lys av en barnehagepolitisk kontekst som beskrevet i kapittel 8, forstås som en driftsform som skal muliggjøre lave driftskostnader. Slik kan det se ut som om baseorganisering inngår som en del av kommunens løsning på et økonomisk utfordring, knyttet til utgifter til bemanning i barnehagene.

Det argumenteres i dette dokumentet for å bygge barnehager som rommer 72 ”storbarnsekvivalenter”, dvs. det man tidligere omtalte som en *fireavdelings* barnehage med 18 barn over 3 år fordelt på 4 avdelinger:

”Etter evaluering av barnehager som ble bygd i 2003-2004, har Trondheim eiendom kommet frem til at denne størrelsen er lønnsom, både arealmessig og driftsmessig.” (s.9)

Her ser vi hvordan barnehagens størrelse blir bestemt ut fra et økonomisk argument, det er lønnsomt. Ved å omtale barnehager med det samlede antall heldagsplasser for barn over 3 år, og ikke med et avdelingsantall, signaliserer dokumentet at det er mulig med en fleksibel inndeling av disse 72 ekvivalentene, altså barna. Det finnes flere eksempler i kommunen på at de nye barnehagene har delt de 72 ekvivalentene inn i to baser, i stedet for fire tradisjonelle avdelinger. *Festningen barnehage* være et eksempel på denne type inndeling. På kommunens hjemmesider heter det:

”Festningen barnehage har én småbarnsbaser (0-3 år) og én storbarnsbaser (3-6 år), med til sammen 64 barn”²⁹

Dette betyr at de har 28 barn under 3 år på den ene basen, og 36 barn over tre år på den andre basen, noe som ikke hadde vært mulig i en tradisjonell avdelingsbarnehage. Barnehager bygd eller rehabilitert etter funksjons- og arealprogrammet gjør dette mulig.

²⁹ <http://trondheim.kommune.no/content.ap?thisId=1117613679> hentet 14.01.08

I forlengelsen av sitatet fra dokumentet over, som begrunner størrelsen på barnehagen ut fra et økonomisk argument, kommer dette utsagnet som utfyller det økonomiske argumentet, og legitimerer størrelsen også i et barne- eller brukerperspektiv:

”For barna anses det som en fordel at barnehagen har en viss størrelse da det kan gi et større spekter av aktiviteter og ressurspersoner” (s.9)

Dette er en annen måte å begrunne barnehagens størrelse på. Barnet fremstilles her som en som er interessert i, eller har behov for, et større spekter med aktiviteter og ressurspersoner enn det en mindre barnehage vil kunne tilby.

Gjennom endringer i barnehagebygningen, og dermed muligheter for å endre gruppestørrelser, kan det se ut som om forståelsene av hva som er bra for barn har materialisert seg i nye måter å organisere barnehagen på. Tidligere var barnehagebygningen preget av et syn på barn ”sårbart”, og med behov for avskjerming i mindre grupper (Kjørholt & Tingstad 2007; Korsvold 2005). Ved å posisjonere barn som kompetente og robuste, med behov for et større utvalg i aktiviteter og ressurspersoner, kan kommunen legitimere større og mer fleksible barnegrupper. Dette skaper nye og endrede mulighetsrom for barna, og også for utbyggere av barnehager, som vi ser her.

I dokumentet finner jeg flere eksempler på at økonomi og effektiv utnyttelse av ressursene er et sentralt aspekt ved kommunens nye planer om baseorganisering, for eksempel under overskriften ”Rasjonell drift på morgen og ettermiddag”. ”Rasjonell drift er nøkkelen til å oppnå best mulig kvalitet i forhold til ressursene en disponerer over” (s.12), understrekes det her. Dette handler om en anerkjennelse av at det er lav bemanningstetthet morgen og ettermiddag, og for å kunne utnytte personalressursene mest mulig effektivt, må dette tas hensyn til bygningsmessig. Bygget må derfor utformes fleksibelt, slik at rom kan åpnes og lukkes i forhold til de ansattes behov for oversikt over barnegruppen: ”Dører mellom baserom kan stå åpne, og personalet kan ha **god oversikt** over barna i to eller flere baser samtidig” (s.12)³⁰. Det snakkes også om at bygget må være ”transparent”, gjennomskiktig, slik at både barn og ansatte kan se hva som foregår i andre rom, der de ikke selv nødvendigvis deltar. Derfor skal de nye byggene preges av store og mange glassflater, og dette begrunnes bl.a.

³⁰ Mine uthevninger

med at da kan ”personalet [...] **holde øye med flere rom samtidig**” (s.15), og ”Det skal være glassfelt i vegg eller dør inn til stellerom, slik at voksne kan **holde kontroll og oversikt over flere rom**” (s. 20). Det legges også opp til at når de ansatte er opptatt med administrativt arbeid, skal dette skje ved arbeidsstasjoner som ”helst [bør] ligge i, eller i direkte tilknytning til, barnas leke- og oppholdsareal. **Slik kan personalet holde et øye med barna, og barna kan få bruke datamaskinene av og til**” (s.21).

I Trondheim kommune meldes det om at stadig flere foreldre velger å la barna være i barnehagen flere timer per dag, og dette er en av grunnene til at bemanningstettheten har gått ned (Trondheim kommune 2001). I brukerundersøkelsen fra 2007, svarer 76 % av foreldrene at de som regel benytter barnehagen full tid 3-5 dager i uka (Trondheim kommune 2007a), og det vil i praksis si 41 timer pr. uke eller mer. Det er også en tendens til at det er flest små barn som benytter full tid hver dag. Sett i sammenheng med kommunens økonomiske situasjon, og målet om å holde driftsutgiftene nede, blir det viktig med en bygning som gjør det mulig for forholdsvis få ansatte å ”holde et øye med” en forholdsvis stor, og ung, barnegruppe, altså utnytting av personalressursene gjennom *rasjonell drift*, morgen og ettermiddag.

Fra et institusjonsperspektiv ser det ut som om bygningen på denne måten skal gjøre det mulig for de ansatte å drive innenfor rammen av det forsvarlige, til tross for lav bemanning i deler av dagen. Selv med lav bemanningstetthet, kan man opprettholde institusjonell orden, og lede aktivitetene i forhold til institusjonens overordnede mål. Bruken av glassfelt i vegger og dører, øker muligheten for det Foucault ((1975)1999) omtaler som det ”panoptiske blikket”; at de ansatte til en hver tid kan se, og dermed holde et øye med barna, uten å være i samme rom som dem. Dette er en måte å utnytte de ansattes kapasitet på, ved at de kan holde øye med flere barn enn de kan være i direkte samhandling med. Barna vil også kunne oppleve at de til enhver tid blir sett. Dette vil kunne skape en opplevelse av trygghet hos enkelte, og spesielt i en situasjon med få ansatte. Andre kan oppleve det som en frarøvelse av muligheten til privatliv, muligheten til å gjemme seg bort innenfor institusjonen.

At barnehagene nå skal bygges og rehabiliteres med tanke på ”rasjonell drift” og personalets muligheter for å ”holde øye med” flere rom samtidig, vil kunne åpne for nye muligheter i organiseringen og utnyttelsen av personalet som ressurs. Dette må sees i sammenheng med dokumentets tilhørighet innenfor en kommunal kontekst, og en økonomisk rasjonalitet. Argumentasjonen i dokumentet kan tyde på at man ser for seg at barnehagene skal tilby tilsyn,

det vil si oversikt og kontroll, med barna morgen og ettermiddag, hvor bemanningen kan holdes på et lavt nivå. Slik blir det mulig å utvide åpningstiden, og/eller ha en daglig drift med færre ansatte tilstede, samtidig som sikkerheten og den institusjonelle orden ivaretas. Det pedagogiske tilbudet, som står beskrevet andre steder i dokumentet, vil måtte foregå i en periode midt på dagen med full bemanning. Som jeg kommer nærmere tilbake til senere, indikerer dette at dokumentet er skrevet inn i flere ulike diskurser. Både en økonomisk diskurs som vektlegger lave kostnader og effektiv utnytting av personalressursene, og i nyere forståelser av barn- og barnehager, som handler om nye måter å drive pedagogisk virksomhet. Disse ulike forståelsene er vevet sammen i argumentasjonen for fleksible barnehageløsninger.

Barns rett til medvirkning: valgfrihet og selvstendighet

Jeg har nå sett på hvordan dokumentet begrunner endringene i barnehagebygget i økonomiske forhold, men det argumenteres også i forhold til diskurser om det kompetente barn, rett til medvirkning, og brukerens rett til valgfrihet. I sitatet nedenfor flettes disse sammen.

”Dagens syn på barn preges i større grad av at barnet er kompetent, aktivt, kreativt og forskende, og det har behov for et stimulerende miljø med flere valgmuligheter med hensyn til opplevelse, aktivitet og læring. Miljøet skal preges av at barnet skal kunne medvirke i egen hverdag” (s.16).

Vi ser her en eksplisitt innskrivning av dokumentet i nyere diskurser som i dag, både lokalt og globalt, konstruerer barnet som kompetent, aktivt og forskende, med behov for flere valgmuligheter, og som har en rett til å medvirke i sitt hverdagsliv og i sine omgivelser (bl.a. James et al. 1998; Jenks 1982; Kjørholt 2004; 2005). På denne måten legitimerer kommunen ønsket, eller kravet, om å ”myke opp” den tradisjonelle avdelingsstrukturen i barnehagen, i rådende oppfatninger og nyere syn på barn og barndom. At baseorganisering av barnehagen vil være positivt for kompetente og aktive barn, understrekes ved at omleggingen til baseorganisering ser ut til å være et bestemt politisk mål: ”Retningen er altså pekt ut for de nye barnehagene; bort fra avdelingsstruktur og over til basestruktur” (s.13).

Det kan se ut som om retten til medvirkning i dette dokumentet handler om barnets muligheter for å velge aktiviteter og lekekamerater:

”Endringene [fra avdeling til base] er begrunnet i ønsket om å legge til rette for fleksible løsninger med tanke på bruk av både arealer og voksne som felles ressurser for alle barna. Barna får et større spekter av aktiviteter å velge mellom gjennom bedre

utnyttelse av rommene. (...) I stedet for å ha identiske avdelinger, utstyres rommene for forskjellige aktiviteter, og barna treffer flere voksne som har ulike interesser og ferdigheter. Videre får barna flere å velge mellom for å finne en god venn og lekekamerat i barnehagen. Personalet får jobbe sammen i en større gruppe, og de kan fordele arbeidet mellom seg slik at den enkelte kan få ta del i aktiviteter som interesserer mest.” (s.13).

Her ser vi hvordan det å få velge, både aktiviteter, lekekamerater og voksne, fremstilles som et gode for både barn og ansatte. Å velge mellom et bredt spekter av aktiviteter, mellom flere ulike voksne og flere barn, vil bli en sentral del av hverdagen i en baseorganisert barnehage, fordi store deler av arealet skal disponeres av alle barna og alle de ansatte. Vi ser gjennom dette sitatet at funksjons- og arealprogrammet anerkjenner barnet som en aktiv og kompetent deltager og bruker av barnehagens tilbud, og intensjonen er at barnet, gjennom en omlegging fra avdelinger til baser, skal få større valgmuligheter i forhold til individuelle interesser og behov. Dette knyttes i dokumentet sammen med barns rett til medvirkning. At det å få velge ut fra individuelle preferanser blant et mangfoldig utvalg er et gode, finner en også igjen i nyliberal diskurs, der markedet blir styrt av kundens valg (Sennett 1998; Tranøy 2006).

Gjennom disse to sitatene konstrueres barnet som bruker av et offentlig tjenestetilbud, og hvor mulighetene for å velge blir satt i sammenheng med retten til å medvirke. Her ser vi hvordan barns rett til medvirkning får et annet innhold enn det rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2006) og temaheftet om barns medvirkning (Bae et al. 2006) vektlegger. Funksjons- og arealprogrammet avgrensar medvirkningsdiskursen til å handle om valg av lekekamerater, aktiviteter, utstyr og voksne ressurspersoner. Fra et institusjonsperspektiv vil dette fokuset på individuelle valg kunne fremtre som et paradoks. Livet i institusjonen er avhengig av at de innsatte, her barna, handler i forhold til et bestemt oppsatt skjema, og at de store deler av tiden gjør det samme som alle de andre ”innsatte”, og ikke handler på tvers av dette (Goffman (1961)1991). For at de ansatte skal kunne skape og opprettholde institusjonell orden, og dermed arbeide mot institusjonens overordnede mål og hensikt, må barna handle innenfor en kollektiv kontekst, hvis ikke kan det bli kaos (Ehn 1983). Ut fra dette kan det se ut som om plandokumentets vektlegging av individuelle valg, vil kunne komme i konflikt med en institusjonell og en pedagogisk rasjonalitet, som vektlegger individets og gruppen/fellesskapets gjensidige avhengighet, og arbeidet mot pedagogiske mål.

Dokumentet innfører ”Basargaten”³¹ som metafor for en barnehage organisert etter baseprinsippet, hvor rommene er utstyrt med forskjellig innhold, tilgjengelig for alle barna i barnehagen.

”Når en planlegger kommunikasjonsarealet i en barnehage, kan det være inspirerende å tenke på basargaten som metafor. Bygningen har flere funksjoner som bør få god tilgjengelighet, som butikker og verksteder langs en basargate. (...) Dører kan stå åpne mot gaten, eller man kan stenge dem. Aktiviteter som vanligvis foregår langs gaten, som kafeer og butikker i byen, kan flytte ut i gaten etter behov” (s.12).

Her ser leseren for seg det yrende livet i en sydlandsk basargate, hvor en har mange ulike tilbud fra ulike aktører, og en velger selv hvor en vil gå inn og handle, og hvor en går rett forbi. Ved å bruke denne metaforen på aktivitetene i en barnehage, får leseren et inntrykk av en høy grad av fleksibilitet og valgfrihet som gjør barnehagen eksotisk og spennende, i motsetning til de tradisjonelle barnehagenes *separate* og *identiske* avdelinger,³² hvor barna må oppholde seg på et avgrenset område med et begrenset antall barn og voksne. Å se på barnehagen som en basar, kan virke som en ny måte å se institusjonen på, og ved å bruke dette bildet i et kommunalt plandokument rettet mot arkitekter og utbyggere, skapes et nytt og annerledes bilde av livet i institusjonen. Metaforer er bilder som har en stor gjenkjennelsesverdi, og som benyttes for å skape sammenheng og gi leseren en aha-opplevelse ved sin enkelhet. Forfatteren skaper et bilde av virkeligheten gjennom språklige konstruksjoner og treffende formuleringer. Problemet med metaforer i ikke-skjønnlitterære tekster er deres mangel på en problematiserende kompleksitet, som kan virke forførende, og har kraft, ikke i form av sin virkelighets*avspeiling*, men sin virkelighets*konstruksjon*, hevder Sohlberg og Sohlberg (2002). Slik vil bruken av dette bildet kunne være med å *konstruere* basebarnehagen som noe annerledes enn avdelingsbarnehagen, et mer eksotisk og spennende sted, hvor barna i større grad kan velge selv hvor de vil være og hva de skal gjøre.

Hvis vi går til forskningen og prøver å finne beskrivelser av hverdagslivet i den tradisjonelle avdelingsbarnehagen, finner vi flere eksempler på at nordiske barnehageforskere peker på barnehagens karakteristiske yrende liv, der barna beveger seg og flyter mellom ulike steder, aktiviteter og relasjoner (f.eks. Ehn 1983; Gulløv 1999; Nilsen 2000). Strandell (1994) bruker begrepet ”messehall” eller ”marked” om dette yrende livet, mens Ehn (1983) bruker

³¹ Jeg viser til artikkelen *Kindergarten as a bazar* av Kjørholt og Seland (in press) for en grundigere analyse av dette konseptet.

³² Som funksjons- og arealprogrammet omtaler dem på s. 13

begrepet "cocktailparty" i sine observasjoner fra svenske barnehager. Dette er metaforer som i større grad vil være *virkelighetsavspeilinger*, bygget over observasjoner av dette livet.

På denne måten kan bildet av basebarnehagen som en "basar", der en har "myket opp" de faste avdelingsstrukturene for å gi barna økte valgmuligheter, være en måte å styrke konstruksjonen av det nye som annerledes og spennende, og det "gamle" som noe fast og rigid. At flere forskere av hverdagslivet i barnehagen ikke karakteriserer dette som fast, men som flytende og yrende, gjør at valget av basar-metaforen i kommunens plandokument kan fremstå som et forsøk på å legitimere en baseorganisering i ideen om at det nye er bedre enn det gamle, noe som flere omtaler som et særtrekk ved policy-dokumenter (Wright 2005).

Et annet aspekt ved "basargate" som bilde, handler om barn som "shopper" opplevelser, aktiviteter og relasjoner (Kjørholt & Seland in press). Ved at kommunen har valgt dette bildet, som jo indikerer en handlegate, sier de noe om at lek, relasjoner og opplevelser ligger der og venter, de voksne har lagt til rette, barna kan velge fritt å ta i mot, eller å avslå tilbudet. Medvirkning vil i en slik kontekst handle om valg av tilbud, og barnet blir en kunde i barnehagens basargate. Slik ser en at diskurser om barnets rett til medvirkning veves sammen med en mer markedsorientert diskurs, der barnet blir konstruert som kunde, eller forbruker av et pedagogisk tilbud. De voksne vil i dette bildet implisitt bli produsenter og selgere av aktiviteter og opplevelser, og må tilby disse på en attraktiv og innbydende måte. Faller ikke "varen" i smak hos barna, må nye "produkter" presenteres. De ansatte må være omstillingsdyktige og fleksible og tilpasse seg kundens, barnas, behov, og vi ser her konturene av en pedagogikk basert på helt andre verdier og kvaliteter enn den tradisjonelle (Kjørholt & Tingstad 2007).

Hvis en ser ideen om den fleksible barnehagen og basargaten fra et romlig perspektiv, vil det innebære at arealet skal benyttes på nye måter.

"I stedet for å ha flere identiske avdelinger, reservert for bestemte barnegrupper, ønskes leke- og oppholdsarealet fordelt slik at en større andel blir fellesarealer som kan brukes av alle barnegruppene, samtidig eller på skift. (...) Det er med andre ord ikke størrelsen, men disposisjonsretten og dermed tilgjengeligheten til arealer som endres når en går over fra avdelingsstruktur til basestruktur." (s.13)

Som både basargatemetaforen og dette sitatet viser, innebærer baseorganisering og spesialrom en idé om at barna skal få økt tilgjengelighet og disposisjonsrett til større deler av arealet. Dette skal gi økte muligheter i forhold til bruk av forskjellige typer utstyr og leker enn tidligere, da barna måtte holde seg til sin egen avdeling i større grad. Dette vil i praksis måtte innebære at barnas muligheter til å bevege seg over et større areal og få tilgang til mer og variert utstyr, skal endres gjennom ny romlig organisering. Hvordan dette vil fungere i praksis innenfor en institusjonell og økonomisk rasjonalitet med lav bemanningstetthet, vil være et sentralt tema i analysen av hverdagslivet i kapittel 12.

Et annet uttrykk for barns medvirkning som kommer til syne i dokumentet, er fokuset på barns behov for å være selvstendige. Under overskriften "Innredning og møbler - barnas medvirkning og deltagelse", står det at "*Et av målene i barnehagen er å styrke barns selvtilit ved å stimulere til selvstendighet*" (s.16). Her handler det om at barna skal kunne medvirke i egen hverdag gjennom at barnehagen utstyres med en innredning som "*stimulerer til mestring og egne valg*" (s.16). Videre heter det at "*Møbler i barnestørrelse er en invitt til barns medvirkning*" (s.17), og dette innebærer at det fysiske miljøet i de nye barnehagene skal tilrettelegges med møbler i barnestørrelse, lette møbler som kan flyttes av barna selv, skap og skuffer som barna selv kan finne frem i, store skumklosser som barna kan bygge rom i rommet med, skyvedører og lignende løsninger som gjør at barna opplever seg selv som selvstendige individ med mulighet for å påvirke omgivelsene.

Ut fra disse eksemplene kan det se ut som om diskursen om barn og medvirkning i dokumentet også kommer til uttrykk som barnas muligheter for å forandre og håndtere det fysiske miljøet i barnehagen. Barna kan være med å påvirke sitt eget fysiske leke- og læringsmiljø, og ved å tilrettelegge for selvstendighet vil barna kunne initiere og gjennomføre egne prosjekt, uten å være avhengig av de voksne. Dette kan være med på å stimulere barna til å bli selvstendige og ta ansvar for egen aktivitet, noe Strandell (1994) omtaler som "selvorganisering" og som ofte omtales som "frilek" i norske barnehager. Dette handler om aktiviteter hvor de voksne trekker seg tilbake, men er tilgjengelige, og at barna organiserer sin aktivitet selv sammen med sine venner, både i forhold til tid og sted. Det er gjennom slike mer selvstendige aktiviteter at barna blir deltagere i utformingen av hverdagslivet, hevder Strandell. Denne type aktiviteter er en viktig del av en "usynlig pedagogikk" som har preget norsk og nordisk barnehagetradisjon (Korsvold 2005; Nilsen 2000). I norske barnehager har møblene vekslet mellom å være i barnehøyde og mer tilrettelagt for de voksnes ergonomi.

Men leker og annet utstyr har tradisjonelt stått tilgjengelig for barna, med unntak av visse gjenstander som har vært plassert i skap utenfor barnas rekkevidde (Gulløv & Højlund 2005; Nilsen 2000). I funksjons- og arealprogrammet kan det virke som om tilrettelegging for barnas selvstendighet og medvirkning er noe nytt, og som skal bli spesielt ivaretatt i den nye barnehageformen.

Dokumentets underliggende premiss, hvor barnet konstrueres som aktivt og kompetent, sammen med den økonomiske rasjonaliteten som preger andre deler av dokumentet, kan lede til en tolkning av fokuset på ”selvstendighet” som en *forventning* til barnet om å utvikle selvstendighet og ta et ansvar for seg selv. Dette er noe som også Bundgaard m.fl. (2007) diskuterer i forbindelse med diskursen om det kompetente barn og dansk barnehagepraksis. Dokumentet bygger opp et bilde av en ny type barnehage hvor det aktive, kompetente barn skal få stimuleres til selvstendighet, til å klare seg selv, og som gjennom innredning og møbler kan frigjøre seg fra den voksnes hjelp. Ved å se dette i sammenheng med det økonomiske aspektet der det forventes at de ansatte skal holde oversikt og kontroll med flere rom eller baser samtidig, vil det helt klart fremstå som en fordel at barna tidlig blir mest mulig selvstendige og selvhjulpne. I et institusjonsperspektiv vil bemanningstettheten være avhengig av ”de innsattes”, her barnas, selvstendighet og evne til selvhjulpenhet. Hvis bemanningen reduseres må enten antall barn reduseres tilsvarende, eller deres selvstendighet og mulighet for å klare seg selv økes. Slik kan de nye barnehagenes vektlegging av en innredning som stimulerer barnas selvstendighet, forstås som et krav til barna om å være selvstendige, til å skulle klare seg selv og organisere sin egen lek.

Lek og læring

Når kommunen i sin Årsrapport for 2005 skriver om det nye funksjons- og arealprogrammet, presenterer de det på denne måten:

”Barnehagens lokaler må utvikles i tråd med barnehagens innhold og tilbud, synet på barn og læring, nye lover og regelverk og samfunnsutviklingen generelt. Det nye programmet angir en ny kurs for planløsninger og utforming av barnehagelokalene, med mål om best mulig sammenheng mellom fysisk miljø og pedagogisk aktivitet, samt gode leke- og arbeidsforhold for barn og personale.” (Trondheim kommune 2006:6)

Her ser vi at endringene i planløsning begrunnes i at barnehagene lokaler må utvikles i tråd med barnehagens innhold, og med synet på barn og læring. Målet er en best mulig sammenheng mellom fysisk miljø og pedagogisk aktivitet, og dette kommer også tydelig til uttrykk i funksjons- og arealprogrammet. Dokumentet ble utformet i 2005, da rammeplanen for barnehagen var under revisjon, og den henviser derfor flere steder til et forslag til revidert rammeplan fra juli 2005. Dokumentet har innbakt noen av de større endringene i den nye rammeplanen, bl.a. det nye fokuset på medvirkning og læring (Kunnskapsdepartementet 2006). I kapittel 2 argumenterer jeg for hvordan det i politikken nå skapes et bilde av barnehagen som første fase i et livslangt læringsløp, hvor barnehagen sees som en utdanningsinstitusjon på linje med skolen. Slik vil en forandring av barnehagens lokaler i tråd med synet på barn og læring, kunne forstås som at kommunen har tro på at basebarnehagen, med sine fleksible grupper og spesialrom, i større grad enn avdelingsbarnehagen vil kunne støtte opp om det kompetente og kunnskapstørste barnets læringsaktiviteter.

Funksjons- og arealprogrammet legger sterke føringer for utformingen av barnehagens rom.

”Hjemmets estetikk’ har tradisjonelt vært norm for barnehager. Nå ønskes større fokus på barnehagen som institusjon, i positiv betydning.” (s.7).

Hvorfor ønsker kommunen et tydeligere institusjonspreg på sine barnehager? Dokumentet beskriver hvordan barnehagene tradisjonelt har vært preget av ”*stuemøblering med tunge spisebord og sofaer*” (s.16). Dette vil kommunen nå bort i fra, og begrunner dette ut fra pedagogiske argument, ved å stille spørsmål ved om:

”(...) denne møbleringen legger til rette for aktiviteter en ønsker å stimulere til. I Trondheim kommune vil en redusere antall ”stuer” for å gi plass til andre typer rom som for eksempel verksted, atelier, rom for fysisk aktivitet og stille rom.” (s.16).

Det kan se ut som om ”aktiviteter en ønsker å stimulere til” heretter skal foregå i rom som verksteder og atelier. Som tidligere nevnt definerer dokumentet dagens barn som kompetente, aktive, kreative og forskende, og med behov for stimulerende miljø med hensyn til ”*opplevelse, aktivitet og læring*” (s.16). Med en dominerende læringsdiskurs kan det se ut som om basebarnehagens nye spesialrom, og nedtoning av det hjemmelige preget, skal bygge opp under barnehagens rolle som første del av et livslangt læringsløp. I denne sammenheng

blir lek ikke nevnt. Fokuset på verksted, atelier, ”stille rom” og rom for fysisk aktivitet,³³ er gjennomgående i dokumentet, og det skrives lite om såkalte ”Familierom”, dokkekrok for rollelek og lignende. I Nilsens studie fra 2000 var dokkekroken et av de rommene som var mest sentrale for de ansattes pedagogiske fokus. Lek blir nevnt flere steder i funksjons- og arealprogrammet, men ofte sammen med begrep som læring, eksperimentering, utforskning og estetiske aktiviteter. Dette kan både tyde på en endring av begrepene lek og læring, og av barnehagens vektlegging av lek som sentral aktivitet, da lek ikke er en aktivitet en forbinder med rom som verksted, atelier eller ”stille-rom”.

Endringen i de nye barnehagenes fysiske organisering i baser og spesialrom begrunnes i barns rett til valgfrihet, og i diskursen om livslang læring. Barna skal ha mulighet til å velge mellom mange ulike aktiviteter i forskjellige rom, i stedet for det mer begrensede tilbudet som dokumentet hevder at kjennetegner en tradisjonell avdelingsbarnehage. Hvis en ser denne nye inndelingen i spesialrom ut fra et romlig perspektiv, kan innføringen av atelier og verksted tyde på en tendens til en sterkere koding av rommene, noe som jeg har beskrevet i kapittel 6. I følge Kirkeby m.fl. (2005) vil sterkt kodede pedagogiske rom ofte kreve en sterkere voksenstyring, og aktiviteten vil knyttes opp mot rommets innredning. Slik vil den nye læringsdiskursen, hvis den fører til bygging av barnehager med spesialrom med spesialisert utstyr, kunne begrense barns mer kreative og tverrfaglige utforskning, og deres selvstendige bruk av materialene, som svakere kodede rom ofte innbyr til (ibid.). Hva som vil kunne kjennetegne aktiviteten i barnehagens nye rom, og hvilke muligheter denne type rom vil kunne gi barn som kreative aktører, vil være et tema i den videre analysen av hverdagslivet.

*

Ut fra denne analysen av noen sider ved *Funksjons- og arealprogram for kommunale barnehager i Trondheim* (Trondheim kommune 2005a), ser vi at en ny organisering av barnehagebygningen begrunnes og legitimeres ut fra både økonomiske og pedagogiske forhold. Kravet om økonomisk effektivitet og rasjonell drift, ser ut til å føre til bygging av barnehager hvor det er mulig med lav bemanning i dagens ytterkanter. Dette vil kunne føre til at barna samles i store grupper for at de ansatte skal kunne opprettholde oversikt og kontroll,

³³ Vektleggingen av barnas muligheter for grovmotorisk aktivitet innendørs er tydelig i dokumentet. Dette kan muligens sees i sammenheng med et økende fokusering i samfunnet generelt på kropp og helse og barnefedme, som i barnehage og skole gir seg utslag i krav om økte muligheter for fysisk aktivitet i løpet av skole- og barnehagehverdagen, og et sunnere kosthold.

og sørge for at alle har det bra, ut fra et omsorgs- og sikkerhetsperspektiv. De ansattes involvering i barnas aktiviteter og lek, vil kunne bli begrenset. Den pedagogiske praksisen med omsorg, lek og læring gjennom hele dagen, som er et særtrekk ved den nordiske barnehagetradisjonen, vil dermed kunne endres, og en kan se for seg en konsentrasjon av mer bemanningsintensive aktiviteter midt på dagen, lagt til ulike spesialinnredede verksteder og atelierer. Jeg har også pekt på paradokset med at bygningen vektlegger individuell frihet til å velge mellom ulike aktiviteter og relasjoner, mens en institusjonell og en pedagogisk rasjonalitet vil være avhengig av at barna forholder seg til en gruppe, og at de deltar i de samme aktivitetene, samtidig. At ideen om bygget også kan forstås som en materialisering av en nyliberal læringsdiskurs, vil kunne få betydning for hvilke læringsaktiviteter som vektlegges, og hvordan de gjennomføres. I de neste kapitlene vil jeg på bakgrunn av observasjoner og intervju med barn og ansatte, se nærmere på hva som kan kjennetegne hverdagslivet i en baseorganisert barnehage, organisert etter en del av disse prinsippene.

Kapittel 11: Endrede rammevilkår og arbeidsoppgaver

I dette kapitlet vil jeg beskrive noen aspekter ved de institusjonelle rammene og praksisene som er med på å skape forutsetninger for barns og ansattes hverdagsliv i en kommunal, baseorganisert barnehage. Dette kapitlet vil derfor ligge som et fundament for analysene i de neste to kapitlene. Jeg vil se observasjoner og intervjuutsagn i lys av begrep knyttet til NPM og omorganiseringsprosessene i kommunen, og i forhold til barnehagen som institusjon. Til orientering bør nevnes at jeg, i avhandlingen, har praktisert følgende m.h.t. framstilling av intervjuer og feltnotater: Både utdrag fra feltnotater og utsnitt fra intervjuer er presentert med innrykk i forhold til brødteksten, slik at de skiller seg fra denne. Utsnitt fra intervjuer er *i tillegg kursiverte* i sin helhet, og dessuten merket med anførselstegn. I intervjuutsnittene, er intervjuer, altså meg, benevnt som "Monica". De øvrige navnene er pseudonymer.

Som beskrevet i kapitlet om barnehagesektoren i Trondheim kommune, er tonivåorganisering og konsernorganisering en hovedmodell etter omorganiseringsprosessene. Jeg ønsker å finne ut om denne type omorganiseringsprosesser på kommunalt nivå har medført endringer innad i barnehagen, og om og evt. hvordan dette vil kunne få konsekvenser for barna som deltagere og brukere av barnehagens tilbud. En større nærhet til brukeren og økt brukermedvirkning er som tidligere nevnt noe av intensjonen bak en omlegging til tonivåmodell.

Institusjonelle rammer

Dagsrytme, kjernetid og frilek

En barnehages dagsrytme skal hjelpe de ansatte til å organisere og strukturere en vanlig barnehagedag, og den er konstruert med tanke på pedagogiske overveielser i forhold til barnas behov for aktivitet, mat og hvile, og er slik basert på den sosiale og biologiske tiden. Samtidig vil dagsrytmen også måtte ta hensyn til et vaktssystem som fordeler de ansatte utover dagen, i og med at barnehagens åpningstid er lengre enn en ordinær arbeidsdag. Barnehagens dagsrytme sier både noe om helheten, og om de enkelte delene de ansatte har valgt å strukturere dagen i forhold til, og kan være et eksempel på den mer eller mindre faste, daglige rytmen og rutinen som alle institusjoner må ha for kunne utøve sitt mandat som institusjon, og for å kunne opprettholde institusjonell orden (Goffman (1961)1991). Slik presenteres feltbarnehagens dagsrytme i barnehagens egen årsplan:

Dagsrytme for Sola barnehage:

Kl.07.00:	Barnehagen åpner. Frokost og fri lek.
Kl. 09.00:	Barnemøte. Oppstart av aktiviteter inne/ute.
Kl. 10.45:	Samling
Kl. 11.30:	Lunsj
Kl.12.00:	Utetid
Kl. 14.30:	Frukt. Frilek inne/ute.
Kl. 17.00:	Barnehagen stenger.

En dagsrytme slik den fremstår her, forteller bare om de aktivitetene som involverer barna. Skal en få et mer detaljert bilde av rammene rundt hverdagslivets aktiviteter og relasjoner må en også inkludere aktiviteter som angår og involverer de ansatte, som pauser og diverse møter. Til sammen vil alle disse aktivitetene være med på å konstruere handlingsbetingelser og skape forutsetninger for barnas muligheter for lek og læring, omsorg og medvirkning, som er sentrale aspekter ved barnehagens pedagogiske innhold. Dagens rytme med alle dens faste aktiviteter vil være et uttrykk for institusjonens organisering av det generasjonelle fellesskapet, og vil derfor preges av en institusjonslogikk, - hva som er praktisk mulig og ønskelig innenfor institusjonens rammer, i like stor grad som av pedagogiske overveielser.

Dagsrytmen sier noe om dagens rytme, fra barnehagen åpner og til den stenger. Flere ganger i løpet av min tid som feltarbeider hørte jeg begrepet "kjernetid" nevnt i forbindelse med organisering av aktiviteter, møter og pauser, og jeg opplevde både at tidsperioden kl.9 -12 og tidsperioden kl.9 -14 ble omtalt av de ansatte som "kjernetiden". Begrepet kan forstås slik at en del av dagen blir oppfattet som mer sentral enn resten, at det er i denne perioden på dagen at barnehagens *kjerneaktiviteter* foregår, det som ansees som sentralt og viktig. Hva som legges innenfor og utenfor denne kjernetiden vil slik kunne si noe om de ansattes forståelse av hva som skal prioriteres og vektlegges. At kjernetiden starter klokken 9 kommer tydelig til uttrykk gjennom diskusjoner blant de ansatte om viktigheten av at foreldrene leverer barna innen klokka ni, at barna har spist ferdig til klokka ni, og gjennom vaktssystemet, hvor den siste vekten begynner klokka ni. Klokka ni ser vi av dagsrytmen at det begynner et Barnemøte, og at det skal være "*Oppstart av aktiviteter*" inne og ute. Dette signaliserer at det er nå det begynner, og at frileken, hvor barna organiserer sin egen aktivitet, blir sett på som noe annet enn "aktiviteter".

På høstens første planleggingsdag spurte en av assistentene om hvorfor møtene i barnehagen nesten alltid måtte avholdes rett etter lunsj, og hun fikk til svar at det er fordi ”*det er etter kjernetiden*”. Siden formiddagsmaten avsluttes klokken 12, og barna da kler på seg og går ut, og de fleste møtene ble gjennomført i uteleksperioden, forstår jeg det slik at kjernetiden her blir definert til å være mellom klokka 9 og 12.

Under bearbeidelsen av feltnotatene i etterkant av feltarbeidet fikk jeg et inntrykk av at kjernetiden også kunne bli ansett for å vare lengre. Derfor sendte jeg etter avsluttet feltarbeid styreren en e-post med spørsmål om kjernetidens lengde, og fikk dette til svar:

”Jeg har snakket med basene etter at jeg fikk denne mailen fra deg for jeg har heller ikke vært klar over at begrepet kjernetid er innført. Får da beskjed om at fra kl.09.00 - 14.00 er kjernetida. Da er det ønskelig at barna er der, for det er da aktiviteter som turer og andre spesielle aktiviteter foregår. Dette har vært tatt opp i foreldresamtalene ettersom jeg forstår. Dette er det jeg kan si om kjernetid.”

Her ser vi at kjernetidsbegrepet av styreren oppfattes som noe nytt, og at perioden strekker seg frem til klokken 14 og dermed inkluderer uteleksperioden.

Vi ser at det i barnehagen finnes minst to ulike forståelser av når kjernetiden er. Det som kjennetegner denne perioden, enten det er den ene eller den andre forståelsen som ligger til grunn, er at de fleste barna og alle de ansatte er tilstede. Før klokken ni og etter klokken to vil det være færre ansatte på grunn av vaktsystemets fordeling av de ansatte utover dagen, mens det fortsatt kan være like mange barn i barnehagen, jf. foreldrenes bruk av fullplass som jeg beskrev i kapittel 8. Siden det er i kjernetiden at alle ansatte er på jobb, må de fleste møter og pauser også foregå i denne perioden, for det er da det er nok ansatte igjen til å ta vare på barna på begge baser. De fleste møtene, pausene og en del praktisk arbeid ble lagt til perioden mellom klokken 12 og 14. Derfor var det ofte få ansatte tilstede sammen med barna i denne perioden. Slik kan en forståelse av at kjernetiden bare varer frem til klokka 12, være en like vel fundert forståelse av kjernetidsbegrepet, ut fra et pedagogisk perspektiv.

Hvis kjernetiden avgrenses til perioden mellom klokken ni og to, ser vi at alt som i dagsrytmen omtales som ”fri lek”, blir plassert utenfor barnehagens kjerneaktiviteter. Hvis kjernetiden begrenses ytterligere, til tiden mellom klokken ni og tolv, vil også utetiden, som er

en periode hvor barna organiserer lek og andre typer aktiviteter selv, også bli definert som ”ikke kjerneaktivitet”.

Hensikten min ved å beskrive og reflektere rundt barnehagens kjernetidsbegrep, er å synliggjøre en forståelse av hva som oppfattes som sentrale og viktige aktiviteter, som alle barna og alle de ansatte skal delta i, og hva som oppfattes som mindre viktige aktiviteter. Ved at noen aktiviteter, som i dette tilfellet ”fri lek” og eventuelt ”utelek”, defineres ut av kjerneaktivitetene og til de periodene på dagen med lavest bemanning, kan en tenke seg at disse vil kunne få en lavere status og dermed bli omfattet av mindre oppmerksomhet hva gjelder pedagogiske refleksjoner, planer, dokumentasjon og vurderinger. Hva som defineres som kjernetid og ikke, vil kunne påvirke pedagogenes prioriteringer i forhold til når det er mulig å forlate barnegruppen til fordel for andre typer oppgaver. Slik vil barnas lek og annen type egenorganisert aktivitet, - hvis den ikke også finner sted innenfor kjernetiden, kunne bli et marginalg fenomen hva gjelder pedagogisk fokus, og slik sett indikere en endring i førskolepedagogikken, hvor lek har vært en sentral aktivitet også sett fra et pedagogisk perspektiv (Barne- og familiedepartementet 1996; Korsvold 2005).

Jeg ønsker i kapittel 12 å se nærmere på hvordan de ansatte posisjoneres i barnehagens frileksperioder, og hvilke muligheter de har til støtte og involvering i barnas aktiviteter. I lys av dette vil det videre være interessant å se nærmere på hva som kjennetegner de aktivitetene som foregår *innenfor* kjernetiden.

Bemannings situasjonen

I en institusjon vil det være de ansatte som har ansvaret for at institusjonens mandat i forhold til overordnede mål blir oppfylt. Derfor vil jeg her se på barnehagens bemanningssituasjon som er den rammefaktoren som vil ha størst betydning for det innholdet som møter barna som brukere av institusjonen. I kapittel 8 har jeg beskrevet bemanningssituasjonen i kommunenes barnehager generelt, og denne blir av rådmannen karakterisert som ”*meget stram i forhold til å ivareta forventet kvalitet*” (Trondheim kommune 2004:62). For å forstå de forhandlingene og prioriteringene som finner sted i en konkret barnehage, vil det være nødvendig å se på den reelle bemanningssituasjonen i løpet av en dag. Bemanningstettheten vil variere i løpet av dagen i forhold til vaktssystemet, møter og pauseavvikling, og vil være avgjørende for hvilke

aktiviteter som kan gjennomføres i barnegruppen, og hvilke handlingsmuligheter og posisjoner barn og ansatte kan ta.

Sola barnehage har satt opp et vaktsystem som fordeler de ansatte på en slik måte at mellom klokka 9 og 14 (noen dager kl 14.30 eller 15) er alle ansatte tilstede på jobb samtidig, mens det før kl.9 og etter kl.14/15³⁴ vil være redusert bemanning. Barn med full plass har mulighet til å være i barnehagen i mellom 8 og 10 timer pr. dag. I Sola barnehage hadde alle barna med unntak av to, full plass i den perioden jeg gjorde feltarbeidet. I følge mine observasjoner begynte basene å fylles opp fra ca klokken 8 om morgenen, og størstedelen av barna ble hentet mellom klokken 16 og 17. Derfor var det ofte tilnærmet full barnegruppe i to-tre av de timene hvor det var et redusert antall ansatte.

På grunn av sykdom og annen type fravær blant personalet, vil det også være hele dager med færre ansatte tilstede. I feltarbeidsperioden opplevde jeg ofte at det var fravær blant personalet, både av kortere og lengre art, relatert til sykdom, ”avspasering”³⁵, kurs og annen type videreutdanning. Denne tabellen illustrerer hvordan bemanningen så ut fire uker i løpet av høsten. Fordelt på de to basene skulle totalt antall ansatte på jobb være 13.

	Uke 40					Uke 42				
	Man	Tirs	Ons	Tors	Fre	Man	Tirs	Ons	Tors	Fre
Totalt antall ansatte på jobb ³⁶	11	13	11	10	11	10	10	12	11	9

	Uke 44					Uke 46				
	Man	Tirs	Ons	Tors	Fre	Man	Tirs	Ons	Tors	Fre
Totalt antall ansatte på jobb	12	12	12	11	11	12	10	9	8	8

Disse tallene er hentet fra oppmøtelistene. I gjennomsnitt i disse fire ukene var det 10,65 ansatte på jobb pr dag. Det må understrekes at også størrelsen på barnegruppen varierte noe

³⁴ Det kommer an på om det er en assistent eller en førskolelærer som har de tidligste vaktene.

³⁵ I kommunens barnehager praktiseres ikke overtidsbetaling. Derfor må all overtid tas ut som fri.

³⁶ Inkludert vikar, men ekskludert lærling, spesialpedagog, evt. studenter og lignende, som ikke er en del av grunnbemanningen.

på grunn av sykdom o.l., og fra de ansatte fikk jeg fortalt at antall barn til vanlig lå på mellom 35-39 pr base. Jeg har ikke tall på hvor mange barn som var tilstede disse dagene, men en kan anta at det noen av disse dagene også var en reduksjon i antall barn i gruppa.

Effektiv utnyttelse av ressursene, er et av grunnprinsippene i en konsernorganisering av kommunal sektor, som beskrevet i kapittel 1. I barnehagene handler dette om bemanningstetthet generelt, og om mulighetene for å sette inn vikar ved fravær. Jeg erfarte ofte at det var én eller to ansatte som var fraværende uten at det ble satt inn vikar.³⁷ Hver barnehage har sitt budsjett som skal overholdes, og enhetsleder har gjennom Lederavtalen ansvar for at driften holdes innenfor budsjettet. Det var flere ansatte som fortalte meg at det gikk greit å gå et par dager med én ansatt for lite på basen, og den ene baselederen fortalte at hun synes det var helt greit å gå med to ansatte for lite: *”for jeg rekker alltid det jeg skal gjøre allikevel”*. At det ”går greit” forstod jeg slik at de fikk dagen til ”å gå rundt”, dvs. at barn og ansatte gjennomførte momentene på dagsrytmen, at de opprettholdt oversikt og kontroll over barna, sørget for at alle basisbehov ble dekket, og at de ansatte ikke opplevde dagen som preget av ”stress”. Men på slike dager kunne det forekomme visse innskrenkninger i tilbudet på spesialrommene, i forhold til turer eller aldershomogene gruppeaktiviteter.

Alle typer kortidsfravær er en reell utgift for barnehagene, og enheten vil derfor måtte være restriktiv med å sette inn vikar ved fravær som egenmeldt sykdom, avspasering, kursdager eller ved ferieavvikling. At dette ikke er unikt for Sola barnehage, støttes av Olaussen (2007), som i sin rapport om arbeidsmiljøet i barnehagen, viser at 31 % av barnehagene setter inn vikar først etter 4-14 dager med fravær eller mer. *”Det kan med andre ord se ut som mange kommuner bevisst sparer penger ved å vente med å sette inn vikar til staten overtar sykepengeutbetalingen til den sykemeldte”* (ibid.:34). Rapporten viser at store kommunale barnehager er de som venter lengst med å sette inn vikar ved fravær. Dette kan være en konsekvens av både konsernorganisering og stram kommuneøkonomi, og at øverste leder i store barnehager har en større avstand fra det daglige arbeidet med barna. Hun kan dermed tenkes å ville prioritere behovet for vikar lavere enn enhetsledere som sitter nærmere barna, noe som jeg diskuterer senere i dette kapitlet med bakgrunn i Rasmussen (2000) sin studie av hjemmesykepleien.

³⁷ Jeg fikk også fortalt at selv om det var midler til å sette inn en vikar, kunne den økte etterspørselen etter gode vikarer, pga full barnehagedekning, føre til at de faktisk ikke fikk tak i vikar enkelte dager.

Restriktiv bruk av vikarer kan også handle om at store barnehager kan være mer fleksible i utnyttelsen av sine ansatte. De kan slå sammen grupper av barn og flytte på ansatte etter behov. I forrige kapittel viste jeg hvordan de nye barnehagebyggene vil kunne gjøre dette enklere. Nye fleksible personalløsninger gjør at barnehagene kan drive mer effektivt, fordi bygningen og de store barnegruppene gjør det mulig å utnytte de ansatte bedre, og en får dermed et mindre akutt behov for å sette inn vikar ved fravær. Ved at grunnbemanningen av Rådmannen ansees for å være ”meget stram”, og ved at man ved sykefravær ofte venter med å sette inn vikar, ser vi her et eksempel på hvordan dette vil kunne fungere i praksis: en gjennomsnittlig bemanning på 10,65 i stedet for 13. Dette vil i realiteten innebære to-tre ansatte for lite, evt. 13-19 barn for mye i gruppen, sett ut fra bemanningsnormen. Slik kan situasjon i Sola barnehage være et eksempel på ”rasjonell drift” og en effektiv utnyttelse av ressursene, som vektlegges av kommunen.

Siden antall ansatte i direkte arbeid sammen med barna vil ha betydning for hvilke aktiviteter og relasjoner som er mulige mellom barn og ansatte, vil bemanningssituasjonen få konsekvenser for barns hverdagsliv i barnehagen. I praksis vil antall voksne i forhold til antall barn være avgjørende for om det er mulig for barna å velge ulike typer smågruppevirksomhet, som for eksempel utforskning eller lek i spesialrommene, å gå ut på spontane turer, lese en bok eller bygge sandslott sammen med én voksen. Den markedsliberale diskursen som styrer kommunal sektor, posisjonerer de ansatte som en marginal og fleksibel ressurs, og barna som kompetente og selvstendige brukere av et tilbud, med rett til en utvidet valgfrihet. Dette kan i praksis fremstå som et paradoks. Når få ansatte må ta ansvar for sikkerheten, omsorgen og utviklingen til en stor gruppe barn, kan dette innebære at hverdagslivet i institusjonen vil preges av andre mål og andre aktiviteter enn det styringsdokumenter, som for eksempel Funksjons- og arealprogrammet og rammeplanen, forventer. De ansatte vil daglig møte og føle på barnas sorger og gleder, ønsker og behov. Dette kan føre til prioriteringer i forhold til *hverdagslivets praktiske rasjonalitet* (Olsen 2007), hva som faktisk er ønskelig og mulig der og da, som går på tvers av forventningene og ambisjonene til stat og kommune. En kan stille spørsmål ved hvordan dominerende diskurser på feltet, som barns rett til medvirkning og læring, kommer til uttrykk når en økonomisk rasjonalitet styrer organiseringen av barna, personalet og bygningen. Som jeg beskrev i kapittel 5, posisjonerer lærings- og medvirkningsdiskursene de ansatte som tilgjengelige, lyttende og støttende, og dette kan i praksis innebære et dilemma eller en konflikt mellom ulike diskursive posisjoner. Dette vil være et fokus i neste analysekapittel.

Informasjonsflyt

I en institusjon vil planlegging og organiseringen av driften, både i forhold til praktiske forhold og overordnede mål, være en del av de ansattes arbeid. I en barnehage vil dette i all hovedsak være pedagogenes ansvar, og mye av dette arbeidet vil foregå i møter med ansatte innad i egen base, eller med representanter fra de andre basene og ledelsen. På møtene blir det tatt avgjørelser og gitt informasjon som gjelder flere. Dette vil bl.a. handle om arbeidet mot overordnede mål, om planlegging og evaluering av pedagogiske opplegg i gruppen og for enkeltbarn, om koordinering og praktisk organisering av barn, ansatte og ulike aktiviteter. Møtene er den eneste anledningen hvor de ansatte kan sitte sammen uten barn til stede, og reflektere over samarbeid og praksis mer generelt. Derfor er møtene en svært viktig del av barnehagens indre liv, og en forutsetning for målrettet pedagogisk praksis.

Hver morgen kl.8.30 ble det i Sola barnehage gjennomført et ”morgenmøte”. Her var én ansatt fra hver base, og én eller to fra ledelsen, tilstede. Møtet fant sted på kontoret, og hensikten var å utveksle informasjon som gjaldt innhold og organisering av dagen i dag. Møtet var berammet til ca 10 minutter, men jeg erfarte at det ofte kunne strekke seg ut i tid, til 20-25 minutter, da det kunne være tidkrevende å få en oversikt over og finne løsninger på bl.a. bemannings- og vikarsituasjonen på huset som helhet. Siden det bare var én ansatt tilstede fra hver base, ble det viktig å spre informasjonen og avgjørelsene som ble tatt på disse møtene til resten av personalet. Dette gjaldt også for alle de andre møtene hvor ikke hele basepersonalet var tilstede, som ped.team-møtene³⁸, baseledermøtene³⁹ og assistentmøtene⁴⁰ og noen flere mindre møter. I små organisasjoner vil informasjon kunne flyte uformelt mellom de involverte ved at de møtes ansikt til ansikt og utveksler informasjon muntlig. Kjersti forteller i intervjuet om hvordan informasjonen ble spredt i den barnehagen hun jobbet før:

”Kom det en telefon om at en unge ble henta tidligere, eller om en som var syk så ble jo den opplysninga gitt i rommet, så hadde du det. Nå er det jo ikke sånn, så når vi er plassert ut (på spesialrommene) så får vi jo ikke den beskjedene. Det er jo ting som kanskje blir skrevet opp, men så kommer du ikke på at du kanskje må inn og se om det er kommet noe nytt i boka. Også er det er jo mye som jeg syns jeg mister jeg da. Og når det er snakk om kontroll sånn, eller oversikten: Mye av det der dett jo bort da.”

³⁸ For alle pedagogene på huset, tre torsdager i måneden

³⁹ For alle pedagogene på hele Planeten barnehager, en gang i måneden

⁴⁰ For alle assistentene på huset, hver fjerde torsdag

Her forteller hun om forskjellen på hvordan informasjonen ble spredt i en mindre avdelingsbarnehage og her. Mens den før ble gitt muntlig, blir den nå skrevet ned, og hun må huske på å kikke i denne boka av og til, for hun har selv ansvar for å skaffe seg informasjon. At det er mye informasjon som skal spres, og at det kan være en utfordring å finne gode informasjonskanaler, kan denne observasjonen fra et basemøte være et eksempel på:

Lea: "Alle må prøve å lese litt på den infotavla som vi har".

Mari: "Ja, men det står så mye der".

Nora: "Men jeg skulle rydde der en dag, for jeg tenkte at alt det der umulig kan trenge å henge der. Men jeg fant ikke noe jeg kunne ta bort!"

Noen kommer med et forslag om at de kunne lage et system inne i en bok. "Enda en bok?" sier Lea og ler. Alle ler, og av kommentarene og blikkene de sender hverandre får jeg inntrykk av at de har prøvd mange ulike system, og at flere av disse har fungert dårlig.

Nora: "Det blir for mange lister, for mye papir".

Lea sitter og nikker og gnir seg i øynene, og sier at det er alt for mange lister og systemer. Det blir mye summing rundt bordet, småprat, og flere tulle-forslag.

Lea: "Nei, vi har alt for mange lister, vi trenger ikke flere". Hun gnir seg i ansiktet.

På meg virker det her som om de ansatte her uttrykker lett fortvilelse, eller frustrasjon, i forhold til informasjonsspredning. Med 6 ansatte på basen, én turpedagog og én spesialpedagog i tillegg, var det sjelden mulig for alle 8 å få tid og anledning til å stå sammen og prate lenge nok til at all nødvendig informasjon ble formidlet muntlig utenfor møtene. For å lette informasjonsflyten internt på basen, ble derfor "møtereferat-boka" og annen aktuell informasjon lagt tilgjengelig i basearealet, eller hengt opp på informasjonstavla. Det ble understreket at det var den enkelts ansvar å finne tid til å lese dette i løpet av dagen, og slik tilegne seg nødvendig informasjon. Utfordringer i forhold til informasjons- og kommunikasjonsflyt, beskrives av to av de ansatte i dette utdraget fra intervjuet:

"Oda: Men å skaffe seg oversikt, det syns jeg har vært vanskelig. Det strever jeg med ennå, altså. Det holdt jeg på med hele første året. Men det er ikke bare oversikt over rom. Det er alt. Oversikt.

Petra: Men alle de der listene og bøkene som det står ting i, ikke sant?

Oda: Ja, det er håpløst.

Petra: Det er jo det som er det største problemet på huset her, det er jo kommunikasjonen da.

Oda: Det er jo først og fremst informasjonen da. Når du hadde 2 å forholde deg til, så var det greier å få ut informasjonen.

Petra: Men her er vi 12.

Oda: Ja, for vi skal fungere som ett hus.

Monica: Ja, så alle skal egentlig ha informasjon om alt?

Oda: Nesten. Så hvis jeg går og informerer den andre basen om en ting, så stopper det som regel til den personen. Så får ikke resten vite det. Men det er jo for at vi er så spredd.

Petra: Vi orker ikke å gå og renne fra rom til rom.

Oda: Nei, men vi har jo ikke muligheten til det heller bestandig.

Monica: Ja, for nå sitter dere inne på hvert deres rom i romtida.

Petra: Mm. Men det krever noe helt anna av deg, som assistent og ped.leder og alt å ha et sånt hus som det her.

Oda: Også når ped.lederene har møte og sånn så skriv dem jo i en perm, ikke sant? Og den skal vi lese gjennom når vi har planlegging. Og nå har vi felles planlegging alle vi assistentene. Jeg rekker jo ikke å lese den permen bestandig jeg. Også får ikke du med deg hva dem har bestemt på ped-teamet sitt.

Monica: Nei, for du skal vel bruke den tiden på å planlegge ditt eget?

Petra: Du skal planlegge. Det er alt for kort tid, vet du. Du skal planlegge samlingene og rom, hva du skal gjøre på rommene. Også skal du lese gjennom alle papir-greier og møtereferat og ...”

Vi ser her hvordan de opplever at det store huset med felles ansvar for alle barna og alle rommene, gjør utvekslingen av informasjon ekstra viktig for å få oversikt, men også mer utfordrende og tidkrevende. En større grad av skriftliggjøring skal kunne løse dette problemet, men det å skulle sette seg ned i en travel hverdag og lese ”den permen”, ”alle papir-greier” og møtereferat, innebærer også at en prioriterer dette tidsmessig. Dette vil da være tid som ellers kunne vært brukt til for eksempel samspill med barna, eller til planlegging. I en institusjon med til sammen 140 barn og nesten 40 ansatte som her i Planeten barnehager, vil det nødvendigvis bli mye informasjon som skal spres, og som de ansatte må forholde seg til. En større institusjon blir også en mer kompleks organisasjon, og vi ser her eksempler på hvordan uformelle systemer for informasjon og kommunikasjon blir mer formelle.

En av grunnideene ved moderniseringsprosesser og NPM i offentlig sektor, er en reduksjon av antall administrative nivåer for bl.a. å skape mindre tungroddede byråkratiske system (Ramsdal & Skorstad 2004). Sammenslåingen av flere mindre barnehager til større enheter, og en mer fleksibel organisering av barn, ansatte og rom, kan gi nye utfordringer når det gjelder flyten av informasjon innad i organisasjonen. Uformelle og muntlige informasjons- og kommunikasjonspraksiser må erstattes med mer formelle og skriftlige system. I en situasjon hvor de ansatte er få, og derfor må prioritere hva de skal bruke tiden sin på, vil det kunne oppstå konflikter mellom behovet for og kravet om å tilegne seg informasjon på den ene siden, og de umiddelbare kravene, ønskene og behovene som kommer fra barna. Waterworth (2003) beskriver hvordan spenninger kan oppstå mellom “*the goal of managing time and the goal of providing quality care*”(ibid.:45) i omsorgssektoren. Med begrensede ressurser og tid, må de

ansatte utnytte seg selv maksimalt, og prioritere hva som i en hver situasjon blir viktigst å bruke tid på. En kan tenke seg at i en barnehage vil en kunne gå glipp av verdifull informasjon, for eksempel fra barnas foreldre, hvis en unnlater å forholde seg til den skriftlige informasjonen som blir gitt. Dette kan handle om barnas ønsker, vaner og helse. Slik kan nye måter å organisere barnehagene på, endre interne informasjons- og kommunikasjonsmønstre, og gjøre dem mer byråkratiske. Dette kan komme i konflikt med barnehagens overordnede mål; å gi god omsorg og legge til rette for varierte leke- og læringsmuligheter for barna.

Praktisk organisering og koordinering i en fleksibel barnehage

Som deltagende observatør valgte jeg å være tilstede på en del av barnehagens møter, for slik å kunne få et inntrykk av hva det snakkes om når de ansatte får tid avsatt til å snakke sammen og planlegge livet i barnehagen. Hvilke temaer er gjennomgående, og hvilke saker dominerer tidsmessig på møtene? Fra august til desember deltok jeg på åtte basemøter, ett assistentmøte, fire ped.team-møter, to baseledermøter, ett kveldskurs om ledelse, to rapporteringsmøter hvor baseledere fra Planeten barnehager evaluerer praksis i forhold til målene i lederavtalen⁴¹, tre hele planleggingsdager, og to personalmøter for alle ansatte på kveldstid.

Baseorganisering av barnehagene, med fleksible grupper og store fellesarealer, er en forholdsvis ny måte å organisere barnehagene på her til lands (Buvik 2003; Kjørholt & Tingstad 2007). De ansatte i denne barnehagen hadde derfor kun erfaring fra ordinære barnehager, hvor hver avdeling (9/18 barn og 3 ansatte) planlegger, organiserer og vurderer sitt eget opplegg tilpasset barn og ansatte på avdelingen, men hvor det ofte samarbeides tett med én eller flere andre avdelinger etter ønske og behov. I Sola barnehage skulle de planlegge, legge til rette for, og gjennomføre pedagogiske opplegg for doble barnegrupper (40 barn), og et dobbelt sett med ansatte (6-7 ansatte). Samtidig måtte de forholde seg til, og koordinere sine aktiviteter med den andre basen, siden store deler av arealet var felles, og de ansatte skulle fungere som samlet gruppe i forhold til barna. Uten å ha målt tiden på hvor lenge det ble snakket om de forskjellige sakene som ble tatt opp på de ulike møtene, ser jeg av observasjonene at det er saker som angår den praktiske organiseringen og koordineringen av hverdagslivet som dominerer møtene. Derfor vil jeg her se nærmere på dette fenomenet. Jeg velger derfor å ikke gå inn på hva den pedagogiske planleggingen fokuserte på, eller hvordan den foregikk. Men jeg vil understreke at det på møtene også ble brukt tid på samtaler om

⁴¹ Jeg fikk kopi av lederavtaler for 3 år av styresen. Jeg har imidlertid ikke funnet dem offentlig tilgjengelig.

enkeltbarn, og da spesielt barn som trengte ekstra hjelp og støtte. Hver gang det ble snakket om enkeltbarn, opplevde jeg at de ansatte så ut til å ha god kjennskap til barnet, og alle kunne bidra med opplevelser og erfaringer knyttet til barnets hverdag i barnehagen. Dette ga baselederen et bredt og komplekst bilde av barnet, noe som enkelte nevnte som en av fordelene med at mange ansatte hadde ansvaret for og så, alle barna.

Den praktiske planleggingen på møtene handlet i stor grad om organiseringen og plasseringen av barna og de ansatte, og av ulike praktiske forhold. Det ble snakket om hvordan de best kunne organisere de ansatte på vanlige dager, på møtedager, på dager med mye sykdom og få vikarer, når det var avspasering eller feriedager og de ikke kunne sette inn vikar. Det handlet også om hvem som skulle ta med de som holder på å slutte med bleie på do, hvem som rydder inn etter lunsj, og når kan tidligvakta gå på pause når det er basemøte før lunsj. Det ble også skrevet lister over barnas allergier, om bleieskift, soverutiner og bruk av smokk, og det ble diskutert mer generell arbeidsfordeling knyttet til den enkelte vakt.

Jeg opplevde at det alltid var mange forhold det måtte tas hensyn til ved planlegging av aktiviteter. Diskusjonene gikk ofte på å få en oversikt over om bestemte aktiviteter var mulig, ut fra bemanningssituasjonen, vakter, møter, veiledning, og faste opplegg for barna som aktiviteter på rommene i kjernetiden, dans, tur og førskolegruppe, bursdager og eventuelle turer til museum eller teater osv. Her er et eksempel fra da Ronja ønsket å endre den vanlige rutinen med at alle barna er inne før, og ute etter lunsj:

På møtet spør Ronja om det er nok voksne i morgen til å gjennomføre et opplegg hvor alle 3-åringene er inne mens de andre barna er ute på ettermiddagen. Hun ønsker seg et opplegg hvor fire av de ansatte er inne på spesialrommene for å lære opp 3-åringene i bruken av rommene. Det fremkommer i diskusjonene at det både er tur og veiledning, og noen som skal avspasere. Dette gjør at det blir vanskelig å få til opplegget med 3-åringene i morgen.

Dette var en typisk situasjon, hvor det viste seg at fastlagte, praktiske forhold gjorde det vanskelig å endre rutiner og gå på tvers av de daglige aktivitetene. Flere av de ansatte fortalte meg at alle disse faktorene gjorde at de opplevde hverdagen som svært lite fleksibel, og at det var lite rom for spontanitet, det å kunne gjøre noe sammen med en gruppe barn uten å planlegge det på forhånd, et tema som jeg kommer nærmere tilbake til i neste kapittel. I intervjuer og i uformelle samtaler med flere av de ansatte kunne jeg oppleve uttrykk for frustrasjon over at det både var mange faste aktiviteter som skulle koordineres, både innad i

egen base og på tvers av basene, samtidig som bemanningssituasjonen var ustabil og lite forutsigbar. Flere snakket også om at det var slitsomt å ikke ha oversikt og kontroll over egen arbeidssituasjon. Her er et eksempel på hvordan to av de ansatte opplever at bemanningssituasjonen og kravet om koordinering, eller samkjøring, preger hverdagen:

”Vera: Hvordan skal du få dagen til å gå rundt med alt du har planlagt når den og den og den er borte? Og så må du over på den andre basen for å prøve å samkjøre med dem, så det er veldig mye tid som går bort til å organisere dagen.

Monica: At dere voksne må snakke sammen for å prøve å organisere på nytt?

Vera: Ja, for det er alltid planlagt tidligere, sånn som den der romfordelinga.

Wanda: Jeg føler at vi gjør det hver dag jeg.

Vera: Det er bestandig noen som er borte. Så kommer det inn en vikar, så må du forandre på navnene (på romlistene). Også var det en tur, også dem som skal på den turen, dem er ikke her, så må du få i noen andre. Så må du høre med den andre basen.

Kanskje dem har en person å låne bort i stedet for å ta med en vikar.⁴²

Wanda: Ja, jeg synes vi gjør så mye hver dag. Omorganisere. Fra det som står på arket så er det nytt hele tiden.

Monica: Går det bort my tid til det?

Wanda: Ja, det synes jeg.

Vera: Veldig mye tid.”

Vi ser her at den ustabile bemanningssituasjonen, og kravet om å *samkjøre* aktivitetene, fører til at *”det er veldig mye tid som går bort til å organisere dagen”*, både i og utenfor møtene. Når en ser dette i sammenheng med tabellen over antall ansatte på jobb hver dag, og tenker seg at det var forskjellige ansatte som var tilstede og fraværende de ulike dagene, så kan en forstå at de ansatte uttrykker frustrasjon over å stadig måtte bruke tid på omorganisering og endring av planer. Dette støttes av flere av pedagogene, som forteller at mye tid går med til organisering nå som barnegruppene er så store, og arealet skal være tilgjengelig for alle. Og i tillegg til å planlegge og organisere for sin egen base, må de også forholde seg aktivt til den andre basens planer, og dermed den praktiske organiseringen av alle de 80 barna og de 13 ansatte, - *”for vi skal funger som ett hus”*, som Oda fortalte i intervjuet.

At praktisk organisering av hverdagslivet var det dominerende temaet på møtene, og at det også tok mye tid utenom møtene, kan derfor handle om at de endrede og svært komplekse fysiske og sosiale rammefaktorene fremtvinger et økt behov for informasjon og dialog om rammer og forutsetninger, for at de ansatte skal få en oversikt. At barnehagen var forholdsvis ny, vil nok også være en faktor her, og bidra til den sterke forskyvningen fra pedagogisk mot

⁴² Turer blir av flere sett på som et gode, og de vil helst ikke sette vikaren til det hvis de heller kan være med selv.

praktisk planlegging på møtene. Men det vil ikke forklare den dominerende følelsen flere uttrykte i forhold til en hverdag preget av lite forutsigbarhet, stor kompleksitet, og dermed et økt behov for kontroll gjennom praktisk organisering og strukturering.

En dobling av antallet barn og ansatte i gruppen, kan forsvares innenfor en økonomisk rasjonalitet ved at når antall barn dobles så dobles også arbeidet, og en dobbel personalgruppe vil kunne håndtere disse utfordringene på lik linje med en tilsvarende mindre personal- og barnegruppe. På enkelte områder vil en dobling av gruppen også kunne føre til muligheter for en mer rasjonell og effektiv drift, ved at for eksempel bare én voksen dekker bordet til alle 40 barna, i stedet for at to ansatte gjør dette på hver sin avdeling. Eller en kan sette kun én ansatt til å åpne/stenge basen, i stedet for at to ansatte må åpne/stenge hver sin avdeling. Og ved sykdom og fravær vil de gjenværende ansatte fortsatt være i et såpass stort antall, at driften vil kunne opprettholdes uten å sette inn vikar.

Fra et pedagogisk perspektiv legitimeres fleksibiliseringen i økte valg- og medvirkningsmuligheter for barna, både i forhold til å finne seg en venn, velge aktivitet, og i forhold til den ressursen det kan være for et barn å møte flere voksne som kan gi dem differensierte samspills- og aktivitetsmuligheter. Ved at barnehagene nå ansetter tur- og dramapedagoger som alle barna kan få møte, og utstyrer rommene med ulikt innhold, vil dette kunne skape et spennende og utfordrende læringsmiljø for barna. Samtidig vil personalet få en større faglig arena på eget hus, og slik kunne bidra til utviklingen av hverandres kompetanse. Samtidig vil økt kompleksitet innenfor en pedagogisk rasjonalitet, føre til et økt behov for struktur. Dette handler om de ansattes behov for å dele inn barna i mindre grupper, og sikre at alle blir sett og får den omsorgen og støtten han og hun har krav på. Samtidig må de ansatte forholde seg til institusjonelle rammefaktorer som vaktsystem og bemanningssituasjonen. Ut fra mitt materiale kan det se ut som om fleksibiliseringen sammen med en økonomisk effektivitetsdiskurs, har ført at mye tid, både på møter og utenom, går med til organisering og praktisk tilrettelegging for barn, ansatte og ulike aktiviteter. Dette handler om at hver ansatt må samarbeide nært med alle de andre ansatte, og de må planlegge, bli kjent med og gå inn i omsorgsfulle, støttende og utviklende relasjoner i forhold til store grupper av barn. Det handler også om at det er mye som må struktureres og ligge fast for at institusjonell orden skal kunne skapes og opprettholdes. Institusjonell orden er en forutsetning for målrettet pedagogisk arbeid. Det at de ansatte både i og utenfor møtene posisjoneres som ”organisatorer”, og må bruke store deler av sin tid på å skape oversikt og få kontroll over

situasjonen, vil føre til at det blir mindre tid til pedagogiske diskusjoner og planlegging. Det kan også gå ut over tiden til å være i samspill med barna, noe jeg vil se på i neste kapittel.

At de ansatte, inkludert pedagogene, opplever at de i større grad enn tidligere blir posisjonert som ”organisatorer” av barnehagens hverdagsliv, kan også forstås som en del av den økende byråkratiseringen innad i kommunale enheter. Økt fleksibilisering krever økt struktur og kontroll (Sørhaug 2003; Torsteinsen 2007). Samtidig vil en forskyvning av de ansattes posisjon fra ”pedagog” til ”organisator”, kunne forstås som en avprofesjonalisering av barnehagen som pedagogisk institusjon, noe Ramsdal og Skorstad (2004) hevder ofte skjer innenfor en NPM-styrt kommunal sektor. Mindre tid til pedagogisk arbeid, kan føre til at de ansatte vil begynne å konsentrere seg om primæroppgavene, som handler om å gi omsorg og støtte til det enkelte barn, og sørge for at alle har det bra, ”*få dagen til å gå rundt*”, i stedet for å gå inn i mer krevende pedagogiske prosjekt. Dette kan ligne på det Amundsen og Kongsvik (2008) skriver om i sin bok om *Endringskynisme*, der ansatte blir slitne av stadige endringsprosesser i organisasjonen, og konsentrerer seg i hovedsak om kjerneoppgavene. At dette også gjelder for barnehageansatte, støttes av funn i arbeidsmiljørapporten fra Enehaug m.fl. (2008). I neste kapittel vil jeg beskrive hverdagslivet i barnehagen, og se hvilke muligheter de ansatte har for å oppfylle ambisjonene i de nasjonale styringsdokumentene.

Endring av arbeids- og ansvarsoppgaver

Som jeg var inne på i kapittel 2, om den norske barnehagen på 1980- og 90 tallet, har det tradisjonelt vært tre nivåer i forhold til ansvar og arbeidsfordeling. Det første nivået er styreren, som er førskolelærer og leder av enheten, og som har det overordnede ansvaret for økonomi og administrasjon, personalet og det pedagogiske arbeidet. Det administrative ansvaret har ikke vært totalt, da mange funksjoner knyttet til lønn, regnskap og opptak av nye barn har vært ivaretatt av administrasjonen i kommunen, gjerne et ”Barnehagekontor”. Det neste nivået er avdelingslederne, som også er førskolelærere, og som har ansvaret for planlegging, gjennomføring og vurdering av det pedagogiske arbeidet på sin avdeling. Disse har et veiledningsansvar i forhold til sine to assistenter og overfor foreldrene. Det tredje nivået er assistentene, som er en gruppe uten formelle krav til utdanning, selv om flere etter hvert har fagbrev i barne- og ungdomsarbeid eller tilsvarende. Som navnet tilsier, skal disse assistere førskolelærerne i arbeidet med barna. I Danmark kalles de for ”pedagogmedhjelpere”, noe som indikerer det samme. Tradisjonelt har det vært liten forskjell i den praktiske

arbeidsutøvelsen inne på hver enkelt avdeling, selv om det er avdelingslederen som har hatt det overordnede ansvaret, skrevet planer og vurderinger og hatt møter og samtaler med foreldrene. Dette planleggingsarbeidet skal legges til den ubundne arbeidstiden, 4 t/uke, slik at den tiden førskolelæreren er i barnehagen, skal domineres av det direkte arbeidet med barna. Ut fra mine observasjoner og gjennom samtaler med ansatte i Planeten barnehager, fikk jeg inntrykk av at ansvars- og arbeidsfordelingen innad i barnehagen er i endring etter at barnehagene har blitt store enheter, på linje med andre kommunale enheter, i en desentralisert to-nivåkommune. Også den nye fleksible organiseringen av barn og ansatte i et baseorganisert hus, har ført til endringer i personalets arbeidssituasjon.

Fra styrer til kommunal enhetsleder

Planetens barnehager består etter kommunens omorganisering av flere hus med til sammen ca 40 ansatte og 140 barn i alderen 0-5 år, fordelt på flere baser. Omregnet til tradisjonelle avdelinger, utgjør dette ca 10 avdelinger. Barnehagen har fått det fulle ansvaret for enhetens økonomi og personaladministrasjon, og styres gjennom lederavtalen.

Styreren forteller i intervjuet at hun har jobbet i mange år som styrer i kommunen, og barnehagene hennes har vært av de små, én og to avdelinger, dvs. 3-6 ansatte, og styrerne her kalte seg for ”småstyrere”. Hun har altså erfaring fra en praksis og en ledelseskultur som er svært forskjellig fra den stillingen hun i dag har som leder av Planeten barnehager. Frem til 1980 var nesten alle barnehagene i kommunen på mellom 1 og 4 avdelinger, og hun forteller meg at de omtalte styrerne for 3 og 4 avdelingsbarnehagene for ”storstyrere”. Frem til sammenslåingen i 2004 var det fortsatt ikke vanlig med kommunale barnehager med over 4-5 avdelinger. Hun har tidligere nevnt for meg at hun nå føler seg mer som en bedriftsleder, og her bruker hun begrepet ”stor organisasjon” og at hun opplever seg selv som en mer ”profesjonell styrer” enn da hun hadde ansvar for en liten barnehage, og hvor en del av arbeidet som styrer var knyttet direkte til arbeidet med barna og foreldrene på avdelingen. På spørsmål om hvordan hun opplever endringene i styrerrollen, forteller hun:

”Styrer: Det som jeg føler er den største forskjellen, det er jo nærhet og oversikt til mine kollegaer. For det er klart at ifra å være styrer på en toavdelings barnehage, hvor jeg kjente alle ut og inn og alle unger ut og inn og alle foreldre ut og inn, til i dag, ikke sant, å ha... Jo, jeg kjenner personale mitt, men ikke vikarene. Men personal ok.

Styrer: Ja, jeg kjenner jo noen unger. Men jeg vet ikke hva alle heter. For det gjør jeg

faktisk ikke. Og det synes jeg er fælt. Det synes jeg..., det ligger i magen litt da. Foreldre: har ikke sjans. Jeg vet ikke hvem foreldre som er foreldre til hvem.

Monica: Nei, for det er jo 140 barn spredd på flere hus.

Styrer: Ja, det er noe med det, ja. Og det at dem er spredd på alle hus det gjør jo at jeg har ikke sjans. Men så tenker jeg som så at jeg har jo konsulenten med meg. Hun har hatt opptak og hatt med alle de der listene og jobba dem igjennom tusen ganger. Hun kjenner alle navn og alle foreldre, alle..., og hun er mer ute på basene. Sånn at hun får ta vare på den biten. Jeg greier ikke det. Og så får jeg konsentrere meg mer om personaltenkinga.

Monica: Så sånn sett har det blitt et litt annet fokus, en dreining av fokus i styrerjobben?

Styrer: Ja. Oho, ja. Ja, veldig. Jeg er jo en styrer som er i en stor organisasjon. Og jeg har kommet til det at jeg klarer ikke, jeg kan ikke legge det på meg at jeg ikke har den nærheten og kjennskapet til alle sammen sånn som jeg hadde før. For det er bare helt umulig. Så derfor så har jeg tenkt at du blir en annen type styrer. Du blir mer en..., ja, av og til så blir du mer en profesjonell styrer. Du får jo noen søknader her og der som det ikke er så veldig populære avgjørelser på. Det er ikke sikkert du kan innvilge det. Såne ting fikk vi mye mere til før sånn, litt sånn, vet du. Og jeg synes jo det at jeg kunne jo ikke si nei heller liksom, for det var jo nesten en av familien.

Monica: Du kjente dem så godt?

Styrer: Ja. Sånn at det er kanskje litt greit og. Jeg kjenner på det at det er kanskje litt greit.

Monica: At det er lettere å si nei?

Styrer: Litt avstand. Det er lettere å si nei ja, hvis det er nødvendig. Samtidig så er det klart at du kjenner jo på det at du er ikke en av gjengen lenger.

Monica: Mm. Ja, for at før var du tettere og dermed mer en av gjengen liksom?

Styrer: Ja, på en helt annen måte. Sjøl om en styrer alltid er ensom i jobben. Det vil du alltid være i kraft av jobben. Du kan ikke diskutere alt med alle.

Monica: Nei. Men blir det ensomt da?

Styrer: Ja, kanskje enda mer ensomt ja. Men samtidig lettere å holde linjene litt da.”

Vi ser her hvordan hun forteller om en stor endring i jobben som leder av barnehagen. Hun har på grunn av størrelsen, antall ansatte, barn og foreldre, mistet den nærheten til personalet som hun hadde tidligere da enheten var mindre. Da var hun nærmere dem, både fysisk, - lokalisert på et kontor i den samme bygningen som dem, og nær arbeidsmessig, ved at hun enkelte dager var inne på avdelingen og utførte det samme arbeidet som dem. Dette førte til at hun kjente barn og foreldre, og det daglige livet på huset. I dag er enhetslederen i større grad en leder av ”en stor organisasjon”, noe som innebærer en større avstand til ansatte og brukere. Fysisk sitter hun i ett av barnehagens hus, og vil derfor ikke daglig møte alle sine ansatte. Hun kjenner heller ikke alle barna og deres foreldre, og har ikke mulighet for å delta i det daglige arbeidet på basene, da stillingen som leder krever full tid på kontoret og i ulike møter. Men hun legger vekt på å være med på møter på alle husene, og får slik en følelse med hva som rører seg ute på de ulike husene.

Styreren forteller at hun kjenner noen av barna, *”Men jeg vet ikke hva alle heter. For det gjør jeg faktisk ikke. Og det synes jeg er fælt. Det synes jeg..., det ligger i magen litt da. Foreldre: har ikke sjans”*. Som tidligere ”småstyrer”, opplever hun at det på én måte er ubehagelig å ha blitt en ny type leder som ikke kjenner barna hun har det overordnede ansvaret for.

Samarbeidet og kjennskapen til barn og foreldre er blitt minimal i den store, sammenslåtte enheten, og hennes kontakt med barn og foreldre begrenses i hovedsak til saker der enhetslederen må involveres av helt spesielle årsaker. Samarbeidet for øvrig er delegert ned til den enkelte baseleder.

Styreren forteller videre at denne avstanden har ført til at jobben har blitt mer ensom, *”Men samtidig lettere å holde linjene litt da”*. Avstanden har ført til at det har blitt lettere å ta upopulære avgjørelser enn tidligere, hvor det lille fellesskapet var så nært, slik at kollegaene var *”nesten en av familien”*. I et intervju med barnehagens konsulent understreker også hun at den store barnehagen gir en økt avstand mellom leder og de øvrige ansatte, og hun trekker frem som en fordel ved den nye organiseringen at en nå kan unngå det hun omtaler som *”vennineskapen”* som var på de små barnehagene. Denne nærheten kunne gjøre det vanskelig å ta avgjørelser på tvers av personlige interesser, forteller hun. Begge disse begrepene, både ”familie” og ”venninne” henspiller på noe nært, forpliktende og gjensidig i relasjonen. Dette nære er nå erstattet med en større grad av profesjonalitet og avstand. Både styrer og konsulent vektlegger hvordan de store enhetene kan føre til at det blir lettere å drive barnehagene mer profesjonelt, gjennom at det blir en større aksept for å ta avgjørelser i forhold til organisasjonens mål og hensikt, og ikke ut fra mer personlige eller private overveielser i forhold til enkeltmedarbeidere. Konsulenten argumenterer videre for at de nye, store barnehageenhetene ikke har behov for førskolelærere som ledere, og at har du kompetanse som leder, så kan du drive alle slags organisasjoner:

”Monica: Ja, så du mener at det kunne kommet folk med en BI-utdannelse⁴³ for eksempel, og gått inn og vært leder i barnehagen?”

Konsulent: Ja, jeg mener det. Jeg tror at det er sunt. At hvorfor må du ha førskolelæreren i bunnen for å være leder på så store enheter? Det skjønne ikke jeg da. Jeg mener at det skulle ha vært mye mer sånn at konsulenten må være førskolelærer enn styreren.”

Barnehagene har etter omorganiseringen i kommunesektoren fått så mange likhetstrekk med

⁴³ Høgskole som utdanner innenfor markedsføring og bedriftsledelse

en hvilken som helst organisasjon, at du ikke trenger å ha førskolelærerkompetanse for å være øverste leder, hevder konsulenten her. Hun understreker at dette er kontroversielle ideer, da barnehagene alltid har hatt førskolelærere som ledere. Også Bleken (2005) berører ansettelsen av profesjonelle ledere i barnehagen som et mulig scenario. En kan stille spørsmål ved om det kan være en sannsynlig utvikling i en sektor hvor det er stor mangel på førskolelærere, og hvor kommunene er avhengige av ledere som har kompetanse inne økonomi og administrasjon for å kunne drive store enheter og holde budsjettene. Bleken peker på at det allerede nå ofte er konsulentene som får det faglige ansvaret for enheten, mens enhetslederen konsentrerer seg om daglig administrasjon, økonomi og personalarbeid.

At ledelsen av barnehagene vil forandres er uunngåelig, når barnehagene slås sammen til store enheter som del av en konsernorganisering av kommunal sektor. Den må administreres, ledes og virke på andre måter enn tidligere, og relasjonene mellom de ansatte vil forandres. Stokkedal (2005) understreker i sin rapport om omstillingene i Trondheim kommune, at enhetslederne i kommunen etter omorganiseringsprosessene i større grad har blitt en del av det som foregår i Rådhuset, på bekostning av nærhet til egen enhet. Slik bekreftes styrerens og konsulentens opplevelse av at avstanden mellom ledelsen og de øvrige ansatte og brukerne, har økt. At dette kan skje når kommunen omorganiserer og effektiviserer sine tjenester, er noe som også Rasmussen (2000) fant i sine studier av omorganiseringsprosesser hjemmehjelpstjenesten. Hun beskriver hvordan det ble skapt et skille mellom myndigheten over ressursene og ansvaret for utføringen av tjenestene, gjennom at den overordnede ledelsen ble rendyrket og løsrevet fra pleie- og omsorgsarbeidet. Hun omtaler dette som at ledelsen ble profesjonalisert, "*frakoplet det daglige ansvaret*" for pleien og omsorgen av de gamle (ibid.:46). Dette ligner på det som har skjedd med styrerrollen, der kommunen har gått fra små barnehager med stor nærhet til hverdagslivets praksiser, til store, komplekse enheter med en rendyrket lederrolle. Klaudi Klausen (2001) omtaler dette fenomenet som at ledelsen går fra å ha nærhet og lojalitet til "det lille fellesskapet", i dette tilfelle barnehagen, til å være nær og ha lojalitet til "det store fellesskapet", dvs. kommunen som organisasjon og barnehage-sektoren mer generelt. Lojaliteten sikres gjennom lederavtalen, som er Rådmannens kontroll- og styringsredskap overfor den enkelte enhetsleder. Dette er noe som ofte skjer i denne type omorganiseringsprosesser, hevder Klaudi Klausen.

Kommunene har i dag plikt til å skape og opprettholde full barnehagedekning, innenfor eget budsjett. Kommunale omorganiseringsprosesser inspirert av NPM, handler, som jeg viste i

kapittel 1, om å finne måter å drive en kommune mest mulig effektivt på. Enhetene sitter med ansvaret for eget budsjett, og må selv finne løsninger for å få dette til å gå i balanse. Lederavtalen, et stramt budsjett og lojaliteten til ”det store fellesskapet”, vil kunne føre til at enhetslederne legger økonomiske og ikke pedagogiske forhold til grunn ved enkelte avgjørelser. Torsteinsen (2007), som har gjort en studie av 12 norske kommuner som har gjennomført omorganiseringsprosesser av denne typen, hevder at prisen for den økte friheten som enhetslederne har fått gjennom desentraliseringen, er at de må akseptere en sterkere disiplinering, særlig på det økonomiske området. Dette kan handle om å ta inn maksimalt med barn på barnehagens areal, og til å forholde seg til kommunens minimums -norm i forhold til personaltetthet. Som Olaussen (2007) viste, ser det også ut til at store, kommunale barnehager sparer penger ved å ikke sette inn vikar ved kortidsfravær. Ut fra dette kan det se ut som om omorganiseringene i barnehagesektoren, som innebærer desentralisering av myndighet og ansvar, og en mer profesjonalisert ledelsesfunksjon, vil kunne virke inn på hvordan ulike situasjoner og behov oppfattes og prioriteres. Det vil også bli enklere for enhetslederen å ta ”upopulære” avgjørelser. Personalets situasjon som både utøvere av omsorg og ansvarlige for institusjonens overordnede pedagogiske mål, vil kunne se andre behov og argumentere for andre prioriteringer enn ledelsen. Som Rasmussen beskriver det:

”Oppgaven til pleierne i hjemmesykepleien var god kvalitet på pleie og omsorg for de gamle, men den profesjonelle ledelsens oppgave var å styre ressurser og holde budsjettet”. (Rasmussen 2000:51).

Dette er karakteristisk for situasjonen innenfor norsk helsevesen i dag, påpeker Vike m.fl. (2002) i makt- og demokratiutredningen, og under samme økonomiske rammer, innebærer dette en utfordrende arbeidssituasjon og et stort ansvar for utøverne av den nære omsorgen. En kan derfor ikke se bort fra at enhetsledernes nye arbeids- og ansvarsoppgaver i Trondheim kommune, vil kunne få konsekvenser for førskolelærere og assistenters utøvelse av omsorgsarbeid, og gjennomføring av ulike leke- og læringsaktiviteter med barna.

En situasjon hvor øverste leder blir mer eller mindre frakoplet nærheten til den daglige virksomheten, evt. også erstattet med en leder uten førskolepedagogisk bakgrunn, kan forstås som et ledd i en avprofesjonalisering av barnehagesektoren. Ved å ansette konsulenter, eller ”fagledere”⁴⁴ med det overordnede pedagogiske ansvaret, men som er underlagt

⁴⁴ Konsulentene i Trondheim kommune har fått ny tittel etter mitt feltarbeid, og omtales nå som ”fagledere”.

enhetsleders økonomiske og administrative prioriteringer, blir dette enda tydeligere. Kontinuerlige forhandlinger mellom hensynet til omsorg og pedagogikk på den ene siden, og budsjettstyring på den andre, vil, der lojaliteten ligger hos ”det store fellesskapet”, kunne føre til dårlige betingelser for utøvelse av god førskolepedagogisk praksis. Slik vil NPM-inspirerte omorganiseringer på kommunalt nivå, kunne få konsekvenser for utøvelsen av profesjonell praksis og kvaliteten på barns hverdagsliv i institusjonen. I neste kapittel vil jeg se nærmere på hva som kjennetegner hverdagslivet i en kommunal barnehage ledet og drevet under disse rammebetingelsene.

Baselederens nye oppgaver

I kommunens barnehager omtales i dag avdelingslederne som baseledere. Jeg ønsket å finne ut om mine informanter opplevde at rollen som baseleder hadde forandret seg i de nye store barnehagene, som mange steder også har fått utvidede eller doble barnegrupper, og dermed flere ansatte på hver base. I Sola barnehage har hver base 6 ansatte, hvor to av disse er førskolelærere og 4 er assistenter. Én førskolelærer på hver base fungerte i praksis som leder av basen, selv om dette ikke var formalisert.⁴⁵ Det er disse to baselederne jeg har intervjuet. I tillegg intervjuet jeg to baseledere på småbarnsbasene, hvor det var tre førskolelærere fordelt på to grupper á 14 barna. Jeg har også uttalelser fra noen av de andre pedagogene knyttet til møter eller spontane samtaler i hverdagen. I mitt materiale finner jeg både glede og frustrasjoner over endringene i barnehagestruktur, barnegruppenes størrelse og i forhold til førskolelærerens endrede handlingsrom.

Flere av baselederne fortalte at de nå hadde fått tildelt ansvaret ”fra A til Å” for egen base, og dette ble også bekreftet av styrer og konsulent i intervjuene. På grunn av at styrerens rolle var blitt mer overordnet og knyttet opp mot kommuneadministrasjonen, så var ansvaret for den enkelte basen og det enkelte huset blitt delegert ned til baselederne i mye større grad enn før, ble det meg fortalt. Flere av pedagogene så på dette som en spennende utfordring, ved at det utvidet deres ansvars- og arbeidsoppgaver. I intervjuet med en av baselederne forteller hun om sitt ansvar for å ”drifte basen”⁴⁶, og i det legger hun:

”At du har kreti og pleti fra A til Å og har kontroll på alt som skjer. I forhold til

⁴⁵ Det ble imidlertid flere ganger i feltperioden snakket om at dette forholdet kanskje skulle formaliseres, slik at den ene førskolelæreren ble leder av basen, *baseleder*, mens den andre ble omtalt som *pedagogisk leder*.

⁴⁶ Et begrep hun selv kommenterer er nytt og uvant, men det er hun selv som tar det i bruk i intervjuet. Jeg hørte også flere som brukte dette uttrykket.

permisjon og ferie og fri og avspasering og sånn, så er det jo jeg som skal ha ansvar for det. Og sørge for at det til en hver tid er vikarer, sørge for at det til en hver tid er nok folk på jobb, forskyve når det er avspasering av vakter, at alle gjør jobben sin, at alle sammen er innforstått med hva som er av arbeidsoppgaver knyttet til de ulike vaktene. - Hva som skal til for å få dagen til å gå. Hvis det ikke fungerer så skal jeg liksom sette fingeren på det.”

En del av dette er oppgaver som avdelingslederen på en tradisjonell avdeling har hatt tidligere, men det er tydelig at det er kommet til et større totalansvar for hva som foregår på basen, og inkludert i dette en del administrativt arbeid knyttet til rollen som personalleder. Siden denne basen er større enn den tradisjonelle avdelingen, har hun derfor ansvaret for flere ansatte, flere vikarer, og flere foreldre og barn som skal følges opp. Slik vil mengden av administrasjons- og organiseringsarbeid øke i takt med antall ansatte hun har ansvar for. Det økte administrative ansvaret for egne assistenter, lærlinger og vikarer, tar mye tid, fortalte en av de andre baselederne meg, og spesielt i perioder med mye sykdom og mange vikarer. Det paradoksale var at i de periodene hvor det da var få faste ansatte på jobb, så måtte hun forlate basen i lengre perioder for å sitte på kontoret for å føre disse listene, og for å ringe rundt til vikarer. Dess mer sykdom og fravær, dess mer administrativt arbeid på baselederen, fortalte hun.

En annen av baselederne forteller i intervjuet at hun føler at hun i større grad blir en organisator i forhold til barn og ansatte:

”Anne: For det at rollen som den ene baselederen er helt annerledes enn rollen som avdelingsleder, ped.leder på en vanlig 18 barns avdeling. Det kan ikke sammenlignes. Monica: Ja, hvordan da?

Anne: For du blir i større grad en organisator. Og jeg mener at en så stor gruppe som 40 barn er, det er en stor gruppe unger. Og den dynamikken det avstedkommer og alle de voksne som skal flettes i hverandre og skal jobbe sammen gjør at en ofte har behov for å stå med ett skritt utenfor og se på dem. En gruppe på 40 er så mye større enn..., det er mye mer enn dobbelt så stort som 18. For at det skjer mye mer i en gruppe på 40 enn i ei gruppe på 18. Mye, den er ikke bare dobbel så stor, den er mye mer enn det. Mange ganger så stor. Og det er viktig at en klarer å se det store bildet, om ikke hele tida, men med jevne mellomrom. Ja, hele bildet, av personalet og ungene.

Anne: Sånn oppleves det. At arbeidsmengden min er mye større. Det er klart det. Jeg har mye mer i hodet på jobb nå. Nå tenker jeg ikke bare sånne praktiske ting som å skrive planer og alt det der, men jeg har mange flere baller i luften nå. Det er klart jeg har det.

Monica: Som for eksempel?

Anne: Det er det der med å se alle 40. Administrere seks ganske sterke ansatte. Sånn at alle skal ha en bra dag.”

Anne beskriver her en hverdag som baseleder og organisator. Hun forteller om den økte arbeidsmengden, og hun understreker flere ganger at en gruppe på 40 barn er mange ganger større en gruppe på 18 barn. Og hun forteller om hvor viktig det er at hun "ser" alle barna, og de ansatte, og at hun får fulgt dem opp og får en følelse med hvordan de har det. Samtidig understreker Anne at hun synes at det er spennende at "ledelsesbiten blir tydeligere". Hun forteller videre at den nye barnehagen er helt avhengig av å ha "baseledere som er ledere", som har kompetanse i forhold til å lede store grupper av barn og voksne. Dette bekreftes av kommunens satsing på utvikling av baseledernes kompetanse som personalledere, bl.a. gjennom å tilby kurs i ledelse.⁴⁷ Hun forteller at hun tror at alt dette gjør at hun kanskje er litt mindre sammen med barna nå enn tidligere, noe som også påpekes av flere av assistentene:

"Bente: Ja, hun er veldig mye borte.

Cecilie: Ja. Det syns jeg. I forhold til før ja.

Bente: Det er jo hele tida et eller annet de skal gjøre.

Cecilie: Ja, de er mye borte. Baselederen hos oss er mye borte. Så hadde det vært tatt statistikk på det der så har du sett det, altså. Ja, da trur jeg dem har blitt overraska."

Alle baselederne jeg snakket med fortalte om at egen rolle nå har endret seg betydelig, og flere av dem sammenlignet jobben med styreren i en liten barnehage, en "småstyrer". Selv om flere av førskolelærerne satte pris på denne omleggingen av arbeidsoppgaver, fikk jeg også høre om baksiden ved denne nye organiseringen:

"Dina: Vi er som den gamle styreren var. Bare at..., vi har de samme oppgavene, men vi klarer ikke å fullføre dem. For at det er så..., det er ikke tid og rom for å gå ut, for å gjøre oppgavene ordenlig. Så jeg føler at vi er noen dårlige styrere.

Monica: Mm. Fordi du har ungene i tillegg?

Dina: Du har den daglige omgangen med ungene, og så har du administrativt, men så har du ikke fått satt av tid til det administrative. Og så har du det der med rettigheter på ubunnetida.⁴⁸ Og hva den skal brukes til. Og den skal jo brukes til planlegging eller etterarbeid på det pedagogiske. Ikke på administrativt for huset.

Monica: Men merker ungene noe til for eksempel at dere går ut og inn og...?

Dina: Ja, det merkes nå ja, spesielt på C-basen der vi har flere som er sykemeldt. "Du skal jo bare" hele tida da.

Monica: Ja. At du ikke får satt deg ned og vært der?

Dina: Ja. Så jeg føler, jeg føler at jeg er fryktelig lite ute i forhold til det jeg var før. Det blir sånn administrativt arbeid på meg om morgenen når jeg kommer. Du sender ut dem som er her på vikariat, også administrerer du sjøl. Det må du gjøre. Også

⁴⁷ Det var to slike lederkurs for baselederne i Planeten barnehager den perioden jeg var der

⁴⁸ Den ubundne tiden, 4 t/uke, avsatt til pedagogisk planleggings- og vurderingsarbeid

skynder du deg og dekker på bordet også er det klart til samlingstund.”

I intervjuet forteller hun om en følelse av slitenhet og utilstrekkelighet: at hun som baseleder både skal ta vare på og ha ansvar for en stor og forholdsvis ung barnegruppe, og ha en økt administrasjonsbyrde som det ikke er avsatt tid til. Derfor må hun ofte gå ut fra basen og det direkte arbeidet med barna, og inn på kontoret for å gjøre papirarbeidet. Spesielt forteller hun om hvordan dette går ut over uteleksperioden. At det er da det er enklest å sende barna ut med vikarene, og selv sette seg med papirarbeidet. Dette bekreftes av mine observasjoner, at i de periodene på dagen hvor barna organiserte sine egne aktiviteter, frileken, var det få faste ansatte tilstede.

Konsulenten reflekterte i intervjuet rundt praksisen med store barnegrupper, hvor to tradisjonelle avdelinger er slått sammen til én base, og hvor det derfor er to førskolelærere som jobber sammen:

”Den ene av dem skal jo ha det der overhengende ansvaret for hele basen, sånn som styreren hadde før i tida. Det er veldig sammenlignbart altså. Bare at vi har fått på en måte én enhet per base med en liten-styrer og en nestsjef. Det er nesten likedan. Det ser jeg nå når du spør. Det er nesten likt. Så egentlig så er det bare forplanta litt lenger ned, trur jeg.”

Samtidig som enkelte uttrykte frustrasjon og oppgitthet over den nye måten å organisere barnehagen og barna på, fortalte andre at de satte pris på enkelte sider ved denne organiseringen i store barne- og personalgrupper. De hadde nå fått flere kollegaer og et større fagmiljø, og noen fortalte at flere av barna hadde ”blomstret” etter at de kom i en gruppe med flere barn. Det er dette som er et av argumentene bak Funksjons- og arealprogrammets (Trondheim kommune 2005a) krav om mer fleksible grupper og felles areal i barnehagen. En kan også se for seg at et system med flere nivåer innad i barnehagen, vil kunne gi pedagogene flere ulike stillingskategorier å velge mellom. Både enhetsleder, konsulent, baseleder og pedagogisk leder skal i dag ha førskolelærerutdanning. På denne måten øker avansementsmulighetene for førskolelærerne, og en kan tenke seg at dette vil kunne bidra til å beholde flere førskolelærere i barnehagen.

Kommunens siste omorganisering hadde som mål å øke effektiviteten og brukermedvirkningen for kommunale tjenester, gjennom å fjerne ett nivå i kommunens administrasjon (Stokkedal 2005). Planeten barnehager er et eksempel på hva som kan skje når

en organiserer alle kommunens tjenesteytende enheter i en tonivåmodell, samtidig som en slår sammen barnehagene til store enheter og organiserer barna i utvidede grupper.⁴⁹ Dette har ført til to nye hierarkiske nivå innad i enheten: konsulenten, eller ”faglederen”, og baselederen, den nye ”småstyreren”. Ingen av disse sitter med økonomisk makt eller myndighet til å ta beslutninger knyttet til f.eks. bemanning eller antall barn i gruppa. Slik kan det se ut som om en ønsket avhierarkisering på kommunalt nivå, her har ført til en utvikling av flere nivå innad i institusjonen, men uten at disse har reell beslutningsmyndighet eller makt. Det er også med på å øke avstanden fra barnehagens brukere, til ledelsen. Dette er ikke uvanlig i NPM-inspirerte omorganiseringsprosesser, i følge Torsteinsen (2007). Røvik (2007) påpeker paradokset med at en avbyråkratisering ofte opptrer sammen med en ny rebyråkratisering. Han hevder at den nye jakten på flate strukturer, ofte vil føre til en vekst i administrasjonsbyrden på det han omtaler som ”førstelinjenivået”. Det er dette som nå ser ut til å skje i barnehagen.

Slik kan organiseringen av kommunesektoren i to nivåer, og med desentralisering av ansvar og oppgaver ned til den enkelte enhet, føre til at baselederen blir en ”småstyrer” og en organisator, og at hun dermed får mindre tid sammen med barna og assistentene. Disse funnene bekreftes i studien til Granrusten og Moen (2009). Selv om den andre førskolelæreren, den pedagogiske lederen, slik vil bli skjermet for kontorarbeid i stor grad, vil den reelle pedagogtettheten i det direkte arbeidet med barna nå bli lavere enn før. At pedagogene ofte var fraværende bekreftes av flere av de ansatte i disse intervjuene, og i mine observasjoner av hverdagslivet. Spesielt var det de såkalte ”frileksperiodene”, inne og ute, dette gikk ut over. En kan stille spørsmål ved hva dette vil kunne bety for barnehagen som pedagogisk institusjon. Det hevdes fra sentralt hold at godt utdannet personalet som er engasjert i sitt arbeid med barn er avgjørende for barnehagens kvalitet (St.meld. nr. 41 2008-2009). En organisering som posisjonerer førskolelærerne i større grad som ledere, administratorer og organisatorer, og ikke som pedagoger i direkte samspill med barna, vil kunne svekke ambisjonene om barnehagen som en læringsarena, og slik virke på tvers av den dominerende læringsdiskursen. Denne posisjonen vil også snevre inn pedagogenes handlingsrom i forhold til den daglige oppfølgingen av assistentene, noe jeg kommer nærmere tilbake til nedenfor.

⁴⁹ Flere steder har storbarnsgruppene blitt doble avdelinger, dvs. 36-40 barn, mens småbarn enten har blitt omgjort fra 9 til 14 med 1 ½ førskolelærer, eller doble slike grupper, dvs. 28 småbarn og 3 førskolelærere.

Assistentens nye posisjon og handlingsrom

At pedagogene får mer administrasjons- og ledelsesarbeid, vil igjen ha betydning for barnehagens assistenter. Assistentene er i dag en gruppe med ulik bakgrunn, mange ufaglærte, en del har tatt fagbrev i barne- og ungdomsarbeid. Noen har også utdanning innenfor helse- eller kunstfag. Konsulenten sier dette om de faglærte assistentene:

”Jeg sier at barne- og ungdomsarbeideren blir alfa og omega i barnehagen frem i tid. Fagarbeideren faktisk. Dem er nå lengst på jobb, det er dem som er mest i lag med ungene. Så jeg har jo bestandig sagt at jeg vil ha et assistentkorps som er oppe og går.”

Her ser vi hvordan konsulenten ser at assistentene, som er de som er mest sammen med barna, blir svært viktige for barnehagene fremover. Flere jeg snakket med i Sola barnehage, fortalte om at assistentene har fått et større ansvar, og at det forventes en større selvstendighet av dem i arbeidet nå, med den nye organiseringen. To av assistentene forteller om den endrede arbeidssituasjonen på denne måten:

*”Monica: Men, opplevere dere at jobben som assistent i barnehage har forandret seg?
Eva: Det vi har nå er jo spesialrommene. Du planlegger en aktivitet ut ifra det rommet du vil være på. Sånn var det jo ikke før. Det var jo en eller annen gang at vi fant ut at ” Nei, nå skal vi male” eller ”Nå skal vi lage den og den tingen”, men... Også har vi klubbene. Vi setter opp en halvårsplan over hva vi har tenkt å gjøre i klubbene. Sånne ting har vi ikke hatt før.*

Monica: Nei. Så er det blitt et mer pedagogisk ansvar nå? Jeg tenker hvis dere skal sette opp planer for klubb et halvår.

Eva: Ja, det blir det jo.

Frida: Jeg syns det. Men samtidig så... før så var vi med på foreldersamtaler. Det er vi jo ikke nå. Sånn at vi har ikke noe ansvar for det der, men jeg syns vi har fått mer sånn pedagogisk ansvar ja. Samtidig som vi ikke er pedagoger så vi gjør jo ikke det. Men jeg føler at dem krever mer av oss på planlegging og sånne ting, uten at vi får noe hjelp i fra... Ikke at jeg vil ha hjelp i fra avdelingslederen, men det gjorde du før da. Det var liksom avdelingslederne som holdt på også var vi til dem, på en måte, og hjalp dem... sånn, men nå er det vårt ansvar å få gjennomført det vi har planlagt. Altså: vi får hjelp hvis vi spør... Ja, for all del, det gjør vi, men det er litt opp til oss hvordan vi vil gjøre det og hvordan... Ja, hvordan det legges opp. I hele tatt hva vi finner på med dem og da. Det er jo opp til oss.”

Disse assistentene forteller her om et økt ansvar for utformingen av det pedagogiske arbeidet med barna. Før den nye organiseringen var de sammen med førskolelærerne om alt, men at det var de som ”holdt på, også var vi til dem, på en måte, og hjalp dem”. Ansvaret for det pedagogiske arbeidet lå hos førskolelærerne. Assistentene hjalp til. Nå forteller de om at de sitter med ansvaret selv, både for hva som skal skje, og hvordan det skal gjøres, altså for både

innhold og arbeidsmetoder. Dette gjelder både for det daglige arbeidet inne på spesialrommene, og for de aldershomogene klubbene. At aktivitetene planlegges ut fra rommet hvor de skal være, er i seg selv et interessant og nytt trekk ved barnehagens aktiviteter, som jeg vil komme nærmere tilbake til i neste kapittel. Dette utdraget fra intervjuet med disse assistentene, viser at samtidig som pedagogene har fått et mer begrenset handlingsrom hva gjelder arbeidet med barna på grunn av økt administrativt ansvar, opplever assistentene at de posisjoneres som pedagoger, med økt ansvar for planlegging og gjennomføring av det daglige arbeidet i barnehagen. Flere av assistentene opplever også at de med baseorganisering av barnehagen arbeider mer alene:

”Gina: På (navn på den forrige barnehagen) så hadde du liksom stua. Så hadde vi tre små rom utenom, med dør. Så hadde du overblikket på alle sammen. Hva de andre holdt på med.

Monica: De andre ungene eller andre...?

Gina: Alle. Både voksne og unger. Og da kunne du sitte flere voksne rundt bordet, for du så dem, i den kroken så satt dem med biler, der gjorde dem ditt og datt, og på det bordet satt dem med leire og sånn. Og på det store bordet, der kunne alle tre voksne sitte med forskjellige ting og holde på med noen unger. Her så ser vi jo ikke hverandre, skulle jeg til å si. Her jobber vi alene stort sett.

Monica: Fordi dere er spredd ut på rommene i et mye større areal?

Gina: Mm. Og det krever jo mer av oss og. Vil jeg påstå da.

Hedda: Mye mer. Vi får jo sjøl velge rom, ikke sant. Men du må lære deg mer. Hva du gjør på de forskjellige rommene.”

Her forteller de om hvordan de opplever at ”Her jobber vi alene stort sett”, mens de før i større grad var en del av et arbeidsfellesskap, bl.a. gjennom den felles plasseringen rundt bordet på stua, og at de hadde overblikket, og så hva de andre gjorde. Denne måten å organisere den tradisjonelle barnehagen på, beskrives av flere nordiske barneforskere, bl.a. Strandell (1994), Nilsen (2000) og Palludan (2005). De forteller at de synes den nye måten arbeidet organiseres på, er krevende. Ny organisasjonsstruktur og ny måte å organisere barnehagens rom, har endret assistentenes arbeidsbetingelser. Kravet om selvstendighet i utføringen av arbeidet bekreftes av den ene baselederen. Hun forteller at hun ser dette som en positiv utvikling, der det å jobbe alene inne på et rom krever mer av de ansattes selvstendighet. Hun hevder at dette kommer barna til gode ved at de voksne er tilstede for dem, fullt og helt, og ikke kan sitte rundt et bord og kanskje småprate med de andre ansatte. Styreren beskriver dette som en ansvarliggjøring av assistentene:

”Alle blir ansvarliggjort da. Det er vi nødt til. For alle må jo ta sin gruppe unger rundt omkring. Så det, det er du nødt til. På godt og vondt. Og det er derfor jeg er så

opptatt av det her med veiledning, for det forventes av deg at du skal gå inn i et rom og lede ei gruppe. Og gi ei gruppe utvikling faktisk. Og det er klart at vi har, vi har mange ufaglærte her som ikke har noen forutsetninger egentlig, og har dem ikke da heller noen plass å gå og spørre om ting, så blir det ganske vanskelig.”

Veiledning er viktig, slik at assistentene har en ”plass å gå og spørre om ting”, hvis ikke ”så blir det ganske vanskelig”, understreker styreren her. To assistenter med flere års erfaring fra arbeid i barnehage, forteller dette om veiledning:

”Jorid: Vi har fått mye mer ansvar, du skal være så selvstendig. Så det syns jeg er det største, du får ikke noen tilbakemelding, veiledning, på samme måten som når du jobba tre sammen.

Monica: Da var du tettere på førskolelæreren?

Jorid: Mye tettere.

Ine: Ja, da fikk du det daglig, ikke sant. Her må du nesten gå og etterspør. Og det er ikke sikkert du får svar engang for det er ikke sikkert hun har tid til å møte deg.

Monica: Selv om det er to førskolelærere på basen?

Ine: Selv om det er to.

Jorid: Uansett om det er... Dem er jo ikke sammen med oss.

Monica: Ja, hvor er de hen da?

Jorid: På et annet rom eller andre ting.

Ine: Vi må være flinkere sjøl. Klare oss på egen hånd. Du må ta dine egne avgjørelser, sånn gjør jeg det. Du kan ikke gå og regne med at... For dem ser ikke oss.”

Assistentene forteller om en endring fra et tett arbeidsfellesskap med daglig veiledning, til en spredt personalgruppe, hvor de opplever at førskolelærerne er ”på et annet rom eller (holder på med) andre ting”, og at de som assistenter ikke blir sett på samme måte som før, og at de dermed ikke har en ”plass å gå og spørre om ting”, som styreren uttrykte det. Med bakgrunn i dette uttrykker disse assistentene bekymring for kvaliteten, fordi de ser at samspillet mellom førskolelærer og assistent i det daglige arbeidet har endret karakter:

”Jorid: Jeg tenker på i forhold til ungene og, for at nå kommer det mye ufaglærte 20-åringer inn i barnehagen, og hva resultatet av kvaliteten blir i en barnehage da, det skal nå føglarna vite. - Nei, men for å sette det litt på spissen sånn da, så når at en 20-åring kommer, helt uvitende og skal ha både samlingsstund og aktiviteter på rom, og ingen er der og observere... Ikke at jeg si at dem gjør en dårlig jobb, men hvor blir kvalitetssikringa av? Hvor blir det av pedagogikken i hele... Og måten folk snakker til ungene på. Det var jo veldig viktig ei stund i barnehagen. Hvor har det blitt av... ?

Ine: Det er det ennå. Det er veldig viktig...

Jorid: Ja, det er kjempeviktig, men hvem er det som sier det til en 20-åring som blir ansatt her da?”

I avdelingsbarnehagene jobber førskolelærere og assistenter tett i små grupper, og kvaliteten

kan sikres ved at førskolelæreren er rollemodell, og selv griper fatt i hendelser hun ønsker å veilede i forhold til. I den nye måten å organisere barn og ansatte på i en baseorganisert barnehage, vil dette måtte bli annerledes. Barnehagen ønsker å imøtekomme behovet for veiledning gjennom at baselederne får et større formelt veiledningsansvar for sine assistenter.

Vi ser her hvordan den nye organiseringen vil kunne svekke førskolelærerens funksjon som rollemodell. I en barnehage hvor førskolelæreren er mindre tilstede i det daglige arbeidet sammen med assistentene, vil formelle veiledningsmøter kunne overta for en del av den daglige, uformelle veiledningen. Formell veiledning er i større grad strukturert og planlagt, og foregår i et rom utenfor hverdagslivets handlinger. Denne forflytningen fra det 1) uformelle og til det formelle, 2) fra det kontinuerlige og dagligdagse og til det sporadiske, og 3) fra rommet med barna og til et kontor, vil kunne gjøre noe med veiledningens innhold og kvalitet. En slik praksis vil for det første i stor grad basere seg på hva veisøker selv ønsker å bli veiledet i forhold til,⁵⁰ og ikke hva førskolelæreren observerer gjennom daglig samhandling at veisøker bør få veiledning i forhold til, eller korrigerer på. For det andre vil denne type møter finne sted i arbeidstiden, og forutsette at veileder og veisøker forlater barnegruppen og setter seg inn på et skjermet rom. Dette innebærer at det bare er den aktuelle veisøkeren som får veiledning, i motsetning til tidligere da alle assistentene kunne få ta del i felles refleksjoner rundt aktuelle situasjoner. Dessuten vil dette medføre at det blir to færre ansatte sammen med barna i den tiden veiledningen pågår, noe som vil influere på bemanningstettheten og dermed barnas situasjon. Men samtidig vil det å sitte uforstyrret og reflektere rundt praksis, inneha muligheter for å gå i dybden som veiledning i situasjonen ikke vil tillate. Slik vil en kombinasjon av formell og uformell veiledning romme muligheter for god oppfølging og utvikling av de ansattes kompetanse. Ved lite daglig samarbeid, som flere av mine informanter forteller om, og som jeg observerte gjennom feltarbeidet, vil assistentene, og ikke minst de "ufaglærte 20-åringene", miste en viktig læringsarena. Slik vil en situasjon preget av til dels fraværende og travle pedagoger, få betydning for assistentenes utførelse av arbeidet, og deres mulighet for økt kunnskap og kompetanse i forhold til eget arbeid.

Kravet til assistentgruppen om å arbeide mer selvstendig, blir av styreren omtalt som en "ansvarliggjøring". Ansvarliggjøring kan sees i sammenheng med kommunens arbeid

⁵⁰ Jf. Trondheim kommunes veiledningskurs i samarbeid med DMMH som baserer seg på bl.a Lauvås og Handal (2000) sin veiledningsstrategi. Denne bygger på at veisøker skriver et veiledningsdokument basert på egne opplevelser, og blir veiledet/får hjelp til refleksjon av en kollega.

med ”empowerment”, eller ”myndiggjøring”, som de omtaler som et av sine satsningsområder (Trondheim kommune 2003). Myndiggjøring av de ansatte skal være en forutsetning for å lykkes som lærende organisasjon, heter det her. Ideen bak myndiggjøringsbegrepet handler om å gi de ansatte mer ansvar og mulighet for selvstendig utforming av arbeidsoppgavene, og dette skal føre til økt nærhet til arbeidet, og dermed økt motivasjon og innsats. Empowerment nevnes av flere som en forutsetning for en mer effektiv kommune, og er også en del av en NPM-strategi (Trygstad 2004). Gjennom å betrakte de ansatte som en viktig ressurs, og ved å gi dem større autonomi, antar man at dette vil øke produktiviteten og fremme kvaliteten i arbeidet (Amundsen & Kongsvik 2008; Trygstad 2004). Empowerment kan sees på som ”*the process by which responsibility for quality is pushed down the organization to the point of production*” (Sewell and Wilkinson 1992 i Trygstad 2004:57). Siden det er effektivitets- og produktivitetsargument som ligger til grunn for empowermentbegrepet, kan det hevdes at arbeidstakerne gjennom å få mer ansvar for produksjonen og dermed kvaliteten på produktet, blir betraktet som ”rene verktøy” for ledelsen og eierne av virksomheten. Slik vil dette være en ny og mer subtil måte å utnytte arbeidskraften på (Amundsen & Kongsvik 2008). Samtidig vil mer ansvar og involvering også kunne medføre sterkere motivasjon og dermed økt arbeidsglede for den enkelte arbeidstaker. Disse to ulike forståelsene av myndiggjøringsbegrepet, med to ulike valører, gjør det til et interessant begrep i forhold til hvilke nye handlingsmuligheter og posisjoner som fremtrer for assistentene i den nye kommunesektoren.

Ut fra intervjuene og observasjoner av hverdagslivet, kan det se ut som om myndiggjøring her handler om å gi assistentene økt ansvar for at det daglige arbeidet med omsorg for, og opplæring av barna blir gjennomført. Når administrasjonsbyrden for barnehagene er plassert ned i den enkelte enhet, og baselederne har fått et utvidet ansvar for dette, så vil en ansvarliggjøring av, og et krav til assistentene om å arbeide selvstendig, være en forutsetning for at arbeidet med barna skal fungere i praksis. Assistentene blir en viktig strategisk ressurs, fordi det å involvere og gi dem økt ansvar i forhold til både planlegging og gjennomføring av det pedagogiske arbeidet, vil gjøre det mulig for baselederne å være mer fraværende med møter og administrativt arbeid. Også Trygstad (2004) fant denne bruken av empowermentbegrepet som legitimering av økt arbeids- og ansvarsbyrde i sin studie av kommunale helsearbeidere, og Vike m.fl. (2002) diskuterer det samme fenomenet i forhold til sykepleiere. På denne måten blir ansvaret for ”velferdsstatens ambisjoner” (ibid.) og barnehagens kvalitet, skjøvet nedover i systemet. De fag- og ufaglærte assistentene har mest tid i direkte samspill

med barna. En kombinasjon av fraværende pedagoger og den nye romlige organiseringen, fører til at assistentene i store deler av dagen arbeider uten en pedagog sammen med seg. Dette er interessant sett i lys av stortingsmeldingen om kvalitet i barnehagen, som understreker betydningen av et godt utdannet personale (St.meld. nr. 41 2008-2009). Vi ser her en konflikt mellom nyliberale effektivitetsdiskurser, og en kvalitetsdiskurs, i forhold til å innfri ambisjonene om barnehagen som en pedagogisk arena.

Sentral styring og brukertilpasning

Omlegging til tonivåkommune med konsernorganisering og styring av de enkelte enhetene gjennom lederavtaler, er innført for å skape en mer effektiv og produktiv kommunal sektor. Det kan se ut som om dette har ført til en økende grad av byråkratisering innad i barnehagene, og en større avstand mellom enhetsleder og brukere. NPM- inspirerte organisasjons- og styringsprinsipper har som mål å gjøre kommunal sektor mer tilpasset brukernes ønsker og behov. Dette er det interessant å se nærmere på med utgangspunkt i enkelte uttalelser fra både pedagoger og assistenter i Planeten barnehager.

Den tradisjonelle barnehagen er flere steder fremstilt som autonom, og styrt av profesjonskunnskap og faglige vurderinger ut fra den enkelte barnegrupes- og deres foreldres interesser (Korsvold 2005). Etter omorganiseringen og innføringen av lederavtaler, forteller enkelte av baselederne at de har fått ansvaret, men ikke myndigheten til å drive basen på den måten de selv ønsker. En baseleder forteller som et eksempel at hun ikke får bestemme selv om det skal være gardiner og hjemmekoselig preg inne på basen. Hun får heller ikke innkalle til møter med basepersonalet på kveldstid for å jobbe med saker som de opplever som viktige og presserende. Hun forteller videre at hun mener at hun burde ha myndighet til selv å avgjøre hva som var best for egen base og eget hus. *”Jeg har jo jobbet i barnehage i mange år!”*, utbryter hun i intervjuet. Hun forteller om det vanskelige i å alltid vise lojalitet med ledelsen overfor assistenter og foreldre, når avgjørelsene ble tatt på tvers av hennes vurderinger. Hun forteller videre at hun opplever at ledelsen gir henne et stort ansvar, ”fra A til Å” for egen base, men hun opplever at myndigheten er trukket tilbake. Dette fører til at hun føler at hun ikke har deres tillit. *”Det er jo tillit jeg vil ha, at de skal ha tillit til at jeg klarer å gjøre jobben bra, på min måte. Foreldrene har jo alltid vært fornøyde, hvorfor har de ikke da tillit til at jeg skal klare det nå?”* Jeg har flere eksempler som støtter disse uttalelsene, hvor ansatte forteller at de ikke selv får avgjøre hva som skal henges på veggene inne på basen, og hvordan de ulike rommene skal innredes.

Flere av assistentene forteller at mens de tidligere var med i planleggingen av det som skulle skje inne på avdelingen, har de et inntrykk av at det nå er mer som allerede ligger fast fra kommunens side, samtidig som de som assistenter har fått mer ansvar for å gjennomføre dette. De opplever at mange avgjørelser nå tas på møter utenfor barnehagen, eller på arenaer for kun baseledere og styrer. De må gjøre seg kjent med avgjørelser gjennom møtereferater og informasjon på basemøter. Flere ganger opplevde jeg i uformelle samtaler med assistenter, at de pekte opp i taket når det ble snakk om hvem som hadde tatt den eller den avgjørelsen, noe som antydte at det var noen ”der oppe” som hadde bestemt det. På spørsmål fra meg om de mente ledelsen på huset eller enda høyere oppe, altså kommuneadministrasjonen, så var flere av dem litt usikre på dette. Men det var tydelig at de hadde en opplevelse av at en del avgjørelser nå ble tatt utenfor basen.

I en kommune som er organisert etter en tonivåmodell, en såkalt flat struktur, er ideen at de fleste avgjørelser skal tas lokalt, altså i en enhet med nærhet til brukeren. Dette skal skape større muligheter for brukermedvirkning og demokrati. Men samtidig settes målene opp i forhold til politisk nivå, og Rådmannens mulighet for å innfri overfor bystyret hviler på at hver enhetsleder lojalt følger opp sentralt fastsatte mål, i forhold til både visjoner og økonomi. Innenfor en desentralisert modell kan en tenke seg at de avgjørelsene som tas av den lokale lederen vil bli akseptert sentralt, selv om de der kan oppleves som gale, nettopp fordi de er tuftet på lokalkunnskap/brukernærhet. Men i følge Ramsdal og Skorstad (2004) er det ikke nødvendigvis dette som skjer, for Rådmannsnivået vil ikke tolerere at det arbeides på tvers av de sentralt bestemte målene, og kan derfor frata den lokale lederen myndighet i saker hvor hun ønsker å gå i mot det som er pålagt gjennom lederavtalen.

I utgangpunktet gjelder dette på Rådmann-enhetsledernivå. Men barnehagen er en type institusjon som i seg selv består av flere nivå, og her ser vi et eksempel på at mekanismer fra kommune- nivå også gjør seg gjeldene på institusjonsnivå. Baselederen som forteller om at hun ikke får bestemme om det skal være gardiner eller ikke på hennes base, blir altså styrt etter en idé på Rådmannsnivå som enhetsleder er forpliktet til å arbeide i forhold til. I eksempelet gjelder dette ideer om at barnehagene i kommunen nå skal fremstå som mindre hjemmekoselige og mer institusjonslike, som jeg tidligere har beskrevet i analysen av

Funksjons og arealprogrammet (2005a). Når en ser hvordan lederavtalen⁵¹ setter opp mål for det pedagogiske arbeidet, for eksempel ”*Barn gis forberedende lese- og skriveopplæring i barnehagen*”, og pålegg om å arbeide med miljørelaterte tema⁵², kan det virke som om ideen med desentralisering og brukernærhet i praksis blir til det motsatte på en del områder: Økt sentral styring og mindre mulighet for pedagogene til selv å vurdere og ta avgjørelser i forhold til arbeidet med egen barnegruppe. At reformer som skal føre til økt desentralisering og brukertilpasning i realiteten innebærer nye former for styring, gjennom nye former for byråkrati og kontroll, er av flere påpekt som et særtrekk ved nyliberale styringssystemer (Fendler 2001; Rose 1996a; Sørhaug 2003; Torsteinsen 2007). Ved at pedagogene på denne måten blir fratatt myndigheten til å skape et pedagogisk miljø ut fra profesjonsfaglige vurderinger knyttet til egen barne- og personalgruppe, kan vi få en avprofesjonalisering og en ensretting av innhold og metoder i barnehagene, ut fra kommunale visjoner og mål. Dette strider i mot ideen om brukertilpasning, og vil kunne frata barn og foreldre muligheten til dialog og reell medvirkning i forhold til barnas institusjonshverdag. Det vil også kunne føre til frustrasjoner hos pedagoger og assistenter, som i større grad må arbeide i tråd med politiske, og ikke pedagogiske overveielser og visjoner.

⁵¹ Lederavtalen for Trondheim kommune 2006. Jeg fikk den av styrer ved feltbarnehagen , har ikke funnet den offentlig tilgjengelig

⁵² Kommunen har et mål om at alle barnehager og skoler skal få ”Grønt flagg”, en miljøsertifisering

Kapittel 12: Hverdagsliv i en fleksibel baseorganisert barnehage

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på hverdagslivet til barn og ansatte i en såkalt fleksibel, baseorganisert barnehage. Som jeg har diskutert tidligere, kan baseorganisering av barnehager forstås som en materialisering av diskurser om fleksibilitet, valgfrihet og læring som har preget barnehagepolitikken de siste årene. Hensikten med den nye fleksible organiseringen er å både ivareta en økonomisk rasjonalitet, og gi barna utvidet valgfrihet og medvirkningsmuligheter, samt skape et godt læringsmiljø. Jeg vil først beskrive *hverdagslivet* i denne barnehagen, men uten å gå detaljert og nyansert inn på de enkelte delene. Målet er at leseren skal få en forståelse av hva som kjennetegner en ”vanlig” dag, med sin faste rytme, aktiviteter forflytninger og gjøremål, - rutinemessige handlinger som virker ”naturlige” for de involverte, og sjelden blir stilt spørsmål ved, det som gjerne omtales som ”hverdagslivet” (Kampmann 2003b). Deretter vil jeg trekke ut noen momenter eller praksiser, og se nærmere på disse i lys av prosjektets problemstilling.

Hverdagsliv i Sola barnehage

Sola barnehage åpner hver dag klokka sju. Frem til ca klokka åtte er det få barn på basene, og en stemning preget av ro i barnehagen. Tegnesaker, plast- perler, puslespill, Duplo og andre småting er plassert ut på bordene på oppholdsrommet, mens det på kjøkkenbordene står glass og melk og noen kaffekopper. Barn og foreldre kommer til barnehagen, og blir møtt av en ansatt i garderoben. Noen ganger blir mor eller far med inn, får en kaffekopp og småprater litt mens barnet spiser, og det blir utvekslet informasjon og beskjeder. Noen av beskjedene blir notert i en egen bok slik at alle ansatte på basen kan få informasjon om dette. Når barna har spist, rydder de sammen matpakken sin og setter seg ned ved et bord, gjerne sammen med andre barn som har kommet. De tegner, småprater eller pusler med småting, og noen venter og følger med på de nye barna som kommer. Noen barn vandrer litt rundt, eller leker i basearealet eller i garderoben, og noen går over til den andre basen for å være sammen med barna der. Spesialrommene er stengt.

Det er en merkbar økning i ”pulsene” inne på basene etter klokka åtte. Flere omtalte tiden mellom åtte og ni som svært travel eller stressende. I denne perioden er en god del barn allerede kommet, og det kommer stadig flere barn som skal vinke til foreldrene og bli en del av livet inne på basen. Samtidig skal det i denne perioden avholdes morgenmøte, og flere

dager i uka er det først klokka ni at alle de ansatte i følge vaktsystemet er på plass på jobb. Er noen syke, må kanskje en av de ansatte sette seg inn på kontoret for å ringe etter vikar, og det tar ofte litt tid. Derfor blir det i denne perioden vanskeligere for de ansatte å bruke god tid på hvert barn som kommer, siden det er flere foreldre som det skal snakkes med, flere beskjeder som skal tas i mot, og evt. skrives ned, samtidig som det er stadig flere barn som er i aktivitet rundt om i basearealet, Familierommet og evt. inne på Konstruksjonsrommet som av og til er åpent.

Når klokka nærmer seg ni, høres ropet om ”ryddetid!” på begge baser. Barna som har spist eller holdt på med tegning og spill o.l. rydder sammen det de holder på med, og småspringer ut i garderoben og setter seg på plassen sin for å vente på at ”Barnemøtet” skal begynne. Siden arealet som har vært åpent og utstyret som har vært tilgjengelig har vært begrenset, blir det heller ikke mye som skal ryddes opp. I garderoben har de 40 barna sine faste plasser, og de er plassert i en miks av små og store barn, gutter og jenter om hverandre. Mange av barna ser glade og forventningsfulle ut i ansiktet, for det er nå de ulike aktivitetene skal begynne, og rommene åpnes. Flere av barna fortsetter dialogen med dem de var sammen med i frileksperioden, og utvider gjerne med nye barn eller finner andre å prate eller tøyse med. Noen barn sitter bare der på plassen sin, helt alene i mylderet av barn. Suger på tommeltotten, pusler med et kosedyr, eller bare ser på alt som skjer rundt dem. Noen er akkurat i ferd med å ta avskjed med foreldrene sine, og skal vinke i vinduet eller gråter og vil trøstes av en ansatt. Ofte tar det tid, ca 10 minutter, fra barna setter seg og til en av de ansatte kommer og starter møtet. Dette fordi de ansatte i denne ”overgangssituasjonen” ofte er opptatt med praktiske oppgaver, og de benytter anledningen til å snakke sammen om dagen i dag; hvem som er her og ikke er her, og hva som står på planen. Dette er tiden hvor alle de 6-7 ansatte kan samles uformelt, prate sammen og utveksle informasjon i noen minutter før Barnemøtet fordeler barn og ansatte ut over ulike aktiviteter og rom. Ofte går en av dem over til den andre basen for å få klarhet i situasjonen der som kan angå organiseringen av aktiviteter på begge baser. Dette kan være spesielle turer, bursdager, fravær eller avklaring av hvilke rom som er tenkt avsatt til aldershomogene klubber, og som dermed må krysses ut som ”opptatt” på ”romlisten”. Romlisten er en oversikt over alle rommene og hvem som skal delta i aktiviteter der. Siden spesialrommene er felles for begge baser, settes det på mandager opp en oversikt over ansvarlige på alle rommene hele uka, slik at de ansatte skal få mulighet til å forberede ulike opplegg. I denne tiden før Barnemøtet ser jeg ofte at de forandrer og ajourfører romlistene på grunn av den stadige skiftende personalsituasjonen som beskrevet i forrige kapittel. Ved

endringer må enten rom stenges, eller det måtte gjøres forflytninger av ansatte ut fra hensynet til hva en eventuell vikar kan ta ansvar for.

Klokka 9 begynner Barnemøtet på begge baser, og her fordeles barna på ulike faste aktiviteter som turer eller aldersrene klubber, eller de velger hvilket rom de vil være på i romtiden. Den voksne som leder møtet, roper opp alle barna, og forteller deretter om hvem som skal få være med på tur eller lignende. Deretter ropes alle rommene opp, og barna kan ved å rekke en hånd i været signalisere at de har lyst til å være på dette rommet. Når alle barna og alle de ansatte er fordelt på ulike rom og aktiviteter, begynner det som omtales som romtiden, som er en sentral del av "kjernetiden", og som jeg skal beskrive nærmere litt senere.

De barna som skal være med på tur i skogen, til gymsalen, byen, teater eller utstillinger, går sammen med de voksne ut i garderoben for å kle på seg. En av de ansatte pakker sekken. Det var mange turer i den perioden jeg var i barnehagen, og jeg fikk inntrykk av at både barn og ansatte satte pris på disse utfluktene. Rundt klokka to var de tilbake igjen på huset.

Resten av barna går eller småspringer bort til de ulike rommene de er tildelt, og starter aktiviteter der. De som har valgt å være ute, kler på seg og går ut. Etter én og en halv time, ca klokka 10.40, avsluttes aktivitetene inne på rommene, og barn og ansatte rydder opp. Når barna har ryddet ferdig skal de gå i garderoben, vaske fingrene og sette seg på sine respektive plasser og vente på at samlingstunden skal begynne. I denne tiden mellom 10.40 og 11.00 er det liv og røre i gangen, på basene og i garderobene. Slike overganger mellom ulike momenter i dagsrytmen virker som "mellomrom" eller "hull" i en ellers stram tids- og romstruktur. Dette mellomrommet blir av flere av barna benyttet til kroppslig bevegelse og ivrig kontakt med andre barn, etter at de har vært mer eller mindre i ro inne på ulike rom i 90 minutter. Jeg ser mange glade ansikter, noen barn springer og hopper og klatrer litt, drikker vann, vasker fingrene og ansiktet og søler med vann. Blir det for mye uro, blir de ansatte strenge i stemmen og ber barna gå og sette seg på plassen sin. To av de seks ansatte på hver base går nå på pause, mens resten rydder og snakker litt med hverandre og barna, og planlegger detaljer i dagen videre.

Etter at alle barna er samlet i garderoben, kommer etter hvert noen av de ansatte og fordeler barna til samlingstund med sang, leker, eventyr osv. Intensjonen er at barna på basen skal deles i to eller tre grupper etter alder, men på dager med få ansatte samles alle 40 barna til

felles samling i garderoben før maten. Da er det ofte en ren sangsamling med en voksen i ledelsen, og liten mulighet for dialog. Etter samlingsstunden går alle barna og setter seg på sine faste plasser ved et av de seks små bordene, som mens samlingen pågikk har blitt dekket med brød og flere typer pålegg, vann i mugge og melk. Barna smører selv sin egen mat, og får hjelp av den voksne ved bordet hvis de ønsker det. Under måltidet prater barn og voksne sammen, og stemningen er preget av livlig småprat, fornøyde ansikter og sjelden strenge stemmer fra de ansatte.

Når klokka nærmer seg 12 og de fleste er ferdige med å spise, rydder barna opp fatet og koppen sin, og går ut i garderoben for å kle på seg. Etter hvert som flere blir ferdige, går også de ansatte fra bordet. Ut fra hvilke vakter de har, går noen av dem og hjelper barna med påkledningen, noen skifter bleie på de yngste og finner frem madrasser, smokker og kosekluter, mens andre rydder opp etter måltidet. Fire ansatte fra hver base skal ha pause mellom klokka 12 og 14, og ofte er det møter i denne perioden. Alle disse aktivitetene foregår parallelt, og det fører til at den forholdsvis rolige stemningen under måltidet, går over til mer "liv og røre". Noen barn benytter anledningen til å "forsvinne" inn på et stengt spesialrom, og leke der til de blir hentet for å kle på seg og gå ut. Andre sitter lenge ved matbordet og koser seg sammen med en venn, mens atter andre leker og tøyser i garderoben i stedet for å kle på seg. Overgangssituasjoner som dette er komplekse situasjoner som preges av bevegelser og foranderlighet. Strandell (1994:63) beskriver stemningen som "*det är lite stimmigt, men stämningen är i allmänhet någorlunda positiv och trivsamt*". Det stemmer også godt med mine opplevelser. I uteleken skal alle de 60-80 barna være ute på lekeplassen i ca to timer, og barna velger selv hvem de vil være sammen med og hva de skal gjøre. På dager med godt vær er de ofte ute lengre. På grunn av at mange av barna trenger hjelp til påkledning, og at dette derfor tar tid, samtidig som det er praktisk arbeid som må gjøres og det avholdes pauser og møter, er det ofte få ansatte ute på lekeplassen sammen med barna.

Når klokka passerer to, begynner ropet om ryddetid å høres på utelekeplassen. Barna avslutter leken, rydder opp leker, de som har vært på tur kommer hjem, og alle barna går inn. De henter matboksene sine og går og setter seg der de vil og med hvem de vil for å spise matpakke og frukt. Mens barna spiser og småprater, foregår det forhandlinger om hva de skal gjøre i den tiden som er igjen før de blir hentet. Kjernetiden er over, det er såkalt "frilek", og aktivitetmulighetene i denne perioden er stort sett de samme som i tiden før Barnemøtet: de

fleste spesialrommene er stengt, men barna kan leke i garderoben og i Familierommet, eller holde på med bordaktiviteter som tegning, perling og spill i basearealet.

Etter klokka tre er det merkbart færre ansatte på hver base, men få barn er hentet. De ansatte har i denne delen av dagen en del praktiske oppgaver som må gjøres; rydde ut av oppvaskmaskinen etter lunsjmåltidet, rydde inn alle koppene etter frukta, vaske bord, kopiere og henge opp informasjon til foreldrene, rydde i garderoben, og ajourføre lister over sovetider og bleieskift. Er det nok ansatte setter én seg ned ved et bord på basen, tegner eller spiller et spill sammen med noen barn, eller åpner et spesialrom, ofte Konstruksjons- rommet, og noen ganger Drama. Nå er det ingen antallsbegrensinger på disse rommene, og barna kan komme og gå som de vil. Klokken fire er det i følge vaktssystemet to eller tre ansatte igjen på basen, og rundt 30 barn. De ansatte bruker tid på å ta i mot og snakke med foreldrene, og det er derfor begrensede muligheter for barna til å være sammen med en ansatt i disse siste timene av dagen.

Utenfor kjernetiden: Rasjonell drift morgen og ettermiddag

Tiden fra barnehagen åpner og frem til klokka ni, og perioden mellom klokka to og klokka fem, til sammen 5 timer, er som tidligere beskrevet ikke definert som kjernetid av de ansatte. I disse ytterkantene av dagen er det redusert bemanning. Derfor gjennomføres det ikke spesielle aktiviteter eller turer i denne perioden, de fleste spesialrommene er stengt, og det meste av aktiviteten er sentrert rundt basearealene. Disse kjennetegnene kan sees i sammenheng med det Funksjons- og arealprogrammet (Trondheim kommune 2005a) omtaler som "Rasjonell drift" på morgen og ettermiddag, hvor muligheten til å stenge av deler av arealet, gjør det mulig for færre ansatte å opprettholde oversikt og kontroll med en større gruppe barn, jf. diskusjonene i kapittel 10. Jeg ønsker her å se nærmere på hvilke konsekvenser en slik "rasjonell" drift kan få for profesjonell praksis, og barns muligheter for å delta som aktive subjekter i utformingen av eget hverdagsliv.

Lav bemanningstetthet

I ytterkantene av dagen var det lavere bemanning enn normalt, men fortsatt forholdsvis store barnegrupper, da de fleste barna var i barnehagen mellom klokken 8 og 16. Jeg observerte at hvis det var få ansatte i basearealet som hadde mulighet til å sitte i ro sammen med barna, ble det merkbart mer lyd og bevegelse i rommene. Dette kan henge sammen med den

disiplinerende effekten de voksne har bare ved å sette seg ned sammen med barna, noe Palludan (2005) og Tullgren (2003) beskriver i sine barnehagestudier. Siden det var få ansatte og en del praktisk arbeid som skulle gjøres, samtidig som det var i disse periodene av dagen at de skulle kommunisere med barnas foreldre, kunne det derfor hende at de ansatte måtte ty til verbal disiplinering av barna, og anmode dem om å sette seg ned og være rolige. Hvis dette ikke ble etterfulgt, hendte det at de ansatte måtte bli strenge i stemmen, og kanskje hente barna og leie dem bort til et bord. Barn som sitter ved et bord, har rolige kropper, og er enklere å ha oversikt og kontroll over enn dem som springer rundt. Slik kan de ansatte i situasjoner der de blir en marginal ressurs, bli posisjonert som dirigerende og overvåkende. Barna blir i større grad en "masse" som må dirigeres og plasseres for å opprettholde institusjonell orden. En av de ansatte, Astrid, uttrykte det på denne måten i et møte hvor de diskuterte situasjonen på basen om morgenen:

Hun forteller at hun ikke vet helt hvor hun skal begynne, når hun kommer på vakt om morgenen. "Hvor skal jeg gjøre av meg? Der sitter det bare 3 barn, da kan jeg ikke sette meg hos dem, for 3 barn kan ikke ta en hel voksen". Slike vurderinger gjør hun hele tiden, sier hun. Hun forteller videre at hun synes timen mellom kl.8 og 9 er stressende.

Ved uttalelsen "*for 3 barn kan ikke ta en hel voksen*" henviser hun til bemanningstettheten som optimalt er ca 6 barn pr. voksen, men som er lavere utenfor kjernetiden. Det Astrid sier er at hun vet at hun bør utnytte seg selv som voksenressurs bedre ved å sette seg sammen med en større gruppe barn, eller ta ansvar for praktisk arbeid som må gjøres. Vi ser her hvordan de ansatte i en situasjon med lav bemanning havner i et dilemma: enten kan de velge å sette seg ned og gå inn i nær samhandling og dialog med noen få barn, og dermed posisjonere seg som lyttende og tilgjengelig for disse barna. Dette vil være i tråd med en pedagogisk diskurs om barns medvirkning og læring. Men velger hun dette, vil det kunne gå ut over de andre ansatte, fordi hun tar ansvar for så få. De andre får ved hennes posisjonering flere barn å forholde seg til. Hvis hun heller velger å posisjonere seg som overvåker eller organisator, ved for eksempel å gå inn i samhandling med en stor gruppe barn, eller ta ansvar for praktiske oppgaver, vil hun kunne utnytte seg selv som voksenressurs bedre, og avhjelpe situasjonen og presset på kollegaene. Dette dilemmaet kan sees i lys av en økonomisk rasjonalitet, der barnehagene må drives rasjonelt, og de ansatte må utnyttes mest mulig effektivt.

Jeg observerte også at de ansatte kunne bli strengere, og tolerere mindre uro i deler av dagen med lav bemanning, i overgangssituasjoner, og særlig på dager hvor det var fravær uten vikar. I slike situasjoner observerte jeg tydelig hvordan de ansatte ble mer styrende og ”kommanderende”, som en av de ansatte selv sa, og mindre fleksible og lekende overfor barna. Dette ble bekreftet av en av pedagogene i intervjuet. Jeg så eksempler på at barnas kreative, lekende og humoristiske aktiviteter ikke ble tolerert i like stor grad, fordi det var viktig at alle gjorde det samme, samtidig, for at dagens stramme tids- og aktivitetsplan skulle kunne oppfylles. Slik ble denne type aktivitet ikke et mulig handlingsvalg for barna, til tross for at humor og lekende atferd ellers var en sentral del av aktiviteten i denne barnehagen. Denne type atferd er full av liv og røre, spontane innfall og bevegelse, og kan oppleves som kaos i en situasjon der klokketiden må følges og de ansatte er få, og kan derfor utgjøre en trussel mot behovet for institusjonell orden.

Den posisjonen de ansatte må ta på slike dager, ligner på det Strandell (1994) beskriver som en ”dirigerende” væremåte, som jeg beskrev i kapittel 5. Strandell viste i sin studie hvordan situasjoner der de ansatte posisjoneres på denne måten, skaper svært begrensede muligheter for barna til å medvirke gjennom forhandling. De må gjøre som de blir fortalt, og de blir i stor grad behandlet som en gruppe eller en masse som ”sluses” gjennom forhåndsplanlagte aktiviteter og situasjoner. Det blir begrensede muligheter for de ansatte til å ta individuelle hensyn, og dermed for barna til å medvirke som subjekt og aktør i forhold til egne behov og ønsker. Denne måten å samle og ”dirigere” barna på, som en masse, og i større grad vektlegge at ”alle må” det samme samtidig, kan ligne på Goffmans ((1961)1991) beskrivelser av kjennetegn ved den totale institusjonen.

Praktisk organisering

Som nevnt i kapittel 11, opplevde de ansatte at de brukte mye tid på å få oversikt over den praktiske organiseringen og fordelingen av barn og ansatte på ulike rom og aktiviteter. Som eksempel kan vi se på praksisen med romlistene. Hvis de ansatte ikke hadde fått tid til ajourføring av romlistene, opplevde jeg flere ganger at en liten gruppe barn kunne komme tilbake til basen etter å ha blitt avvist fordi rommet var stengt eller opptatt. En dag kom en gjeng strålende 3 åringer springende inn på basen med saks og fargerik papp i hendene. Den ansatte som denne dagen var satt opp på klubb med treåringene på tørrforming, var pga. omrokkinger også satt opp som den ansvarlige ute, det var altså skjedd en ”dobbelbooking”,

og barna hadde satt i gang på egen hånd. Det å få full oversikt over barn og ansatte, rom og aktiviteter kunne oppleves som både viktig og tidkrevende av de ansatte, noe denne observasjonen viser:

Etter Barnemøtet finner jeg to av de ansatte på kjøkkenet, de diskuterer hvem som skal være hvor. ”Å, jeg blir gal!” stønner Beate og ser oppgitt på meg. Så setter hun seg ned ved det lave bordet midt i kjøkkenet med blyant og viskelær for å skrive om romlista. ”Jeg må alltid gjøre det”, sier hun. ”Hvorfor det?” spør jeg. ”Jo, for det blir sånn at noen står på rom som ikke er åpne, og noen av ungene går bare et helt annet sted”.

Beate, som er den som har ansvar for aktivitetene på basen denne dagen, sitter fortsatt ved bordet og jobber med lista klokka halv ti. Barna som har valgt basen går litt rundt omkring, noen sitter ved et bord og tegner, mens andre holder på ute i garderoben. ”Jeg bare må ha kontroll! Men det er min egen feil, jeg burde ha fylt ut dette før Barnemøtet. Men jeg fikk ikke tid fordi Gunnar på 3 år gråt da foreldrene dro. Og jeg syns ikke han kunne sitte der alene og skrike.”

Dette utdraget fra feltnotatene sier noe om frustrasjonen som kan ligge i det å ikke ha oversikt over det som skjer, og det sier noe om tidsbruk. Vi ser at klokka halv ti sitter hun fortsatt med papir og blyant sammen med en av de andre ansatte, og de prøver å få oversikt over hvor alle barna og de voksne er. Og det som veltet lasset, som var årsaken til at hun ikke hadde dette klart på forhånd, var at en ny liten 3 åring gråt da foreldrene skulle gå. Hun ble slik plassert i et dilemma mellom å bruke tid på å organisere hverdagen, og å bruke tid på omsorg for et konkret, gråtende barn. Hun prioriterte omsorgen for barnet, trøstet og hjalp foreldre og barn med avskjeden. Men siden denne rom-barn-organiseringen må gjøres, må hun i stedet bruke av tiden hvor hun ellers ville ha vært i samspill med barna som har valgt basen.

I en artikkel om sykepleieres tidsbruk, diskuterer Waterworth (2003) organiseringen av tiden i et felt som preges av omsorg, kroppslige behov og mellommenneskelige relasjoner. Hun understreker at “*Tensions can arise between the goal of managing time and the goal of providing quality care*” (ibid.: 45). Spesielt understreker hun hvordan klokketiden kan komme i konflikt med utøvelsen av relasjonelt arbeid, og at sykepleierne derfor må bruke tid på å fordele ulike arbeids oppgaver. En stram tidsstruktur representert ved dagsrytmen og vaktsystemet, sammen med svært komplekse sosiale og romlige forhold, fører til at tid blir en ressurs det må forhandles om. Som jeg diskuterte i forrige kapittel, opplevde flere av de ansatte at “*det er veldig mye tid som går bort til å organisere dagen*”. Vi ser her et eksempel

på hvordan det i en kompleks barnehagehverdag vil kunne oppstå konflikter mellom tid til å organisere for å få oversikt og kontroll, og tid til å utøve omsorg og pedagogisk arbeid. Fleksibiliseringen av både barnegrupper, ansatte og rom, fører til et økt behov for oversikt og kontroll, og dermed økt tidsbruk hva gjelder praktisk organisering og tilrettelegging. Slik vil det kunne oppstå dilemmaer og konflikter i forhold til tid til praktisk tilrettelegging, og tid til omsorg og samspill med barna.

Stengte spesialrom

Som jeg var inne på i kapittel 5, hvor jeg beskriver kjennetegn ved institusjoner mer generelt, er et sentralt trekk behovet for oversikt og kontroll over de som er institusjonens brukere, her barna. Ehn (1983) viser i sin studie av barnehagen hvordan hverdagen er preget av strevet etter orden og kampen mot kaos. Det er i lys av dette jeg vil se nærmere på praksisen med stengte spesialrom utenfor kjernetiden. Jeg opplevde at flere av de ansatte uttalte at det var synd at de fine rommene med alt utstyret sto lukket i så store deler av dagen. Også konsulenten problematiserer dette:

”Så jeg synes at et så dyrt bygg som står, vi har åpent ti tima, også er spesialrommene våre åpne en og en halv time per dag, - den skjønner ikke jeg. (...) Det skal være liv og røre inn i veggene her fra du åpner til du stenger, ikke bare ute liksom.”

Hun sier her at hun ønsker mer liv og røre og bruk av huset, mer enn bare i romtiden. Dette var et tema som var opp til diskusjon på flere møter, men som jeg også var inne på i forrige kapittel, kunne det være vanskelig å gjøre endringer på den faste planen. Dette fordi det var så mange hensyn å ta når så mange barn og ansatte skulle koordinere sine aktiviteter og bevegelser. De ansatte hadde blitt enige om at hvert av spesialrommene krevde voksen tilstedeværelse. Dette fordi de opplevde at det var viktig for barna at det alltid var en tilgjengelig voksen sammen med dem, som kunne hjelpe og støtte dem i aktivitetene, og lære dem regler for bruk av materialet. Det handlet også om å ta vare på utstyret inne på rommene, fortalte en av de ansatte meg:

Hun nevner at Dramarommet har både utstyr og instrumenter de er redde for, og at det kan bli rot og søl hvis barna er alene på malerommet eller på konstruksjon eller tørrforming. Hun forteller videre om en gitar som var blitt ødelagt da noen barn var på Drama alene, og om en gang da alle kassene med Lego var tømte utover gulvet.

Diskusjoner som denne, på et av møtene, støtter uttalelsen over:

På møtet snakker de om at noen barn går inn på spesialrommene uten en voksen, og at dette har ført til at ting har blitt ødelagt. En av pedagogene sier: ”Unger er unger, og vi voksne må være mye mer på vakt.” Pedagogene på møtet nikker og er enige om at det er de voksnes ansvar å passe på at ungene ikke får tak i utstyret alene.

Derfor var rommene stengt når det ikke var nok voksne til stede. Gjennom uttalelsene fra de ansatte over, ser vi hvordan de posisjonerer barna som naturlige og ville, som roter og søler og ødelegger, og som ikke tar et ansvar for utstyr og inventar, en forståelse av barn som også Gulløv og Højlund (2005) fant at preget rommene i danske barnehager. Vi ser her hvordan de ansattes gode intensjoner og ønsker om bruk av huset, kan være vanskelig å gjennomføre innenfor hverdagslivets praktiske rasjonalitet. Funksjons- og arealprogrammet (Trondheim kommune 2005a), som legger føringer for både type og plassering av inventar og utstyr i kommunenes barnehager, er innskrevet i diskurser om det kompetente barn og barnet som bruker. Dokumentet posisjonerer barnet som kompetent, ansvarlig og selvstendig, og som derfor skal ha tilgang på materialer og utstyr i ulike verksteder og atelierer. Konflikten mellom dokumentets og byggets forestillinger om barn, og de ansattes erfaringer med barn, fører til at rommene stenges når det ikke kan være en voksen der inne. Når en ser dette i sammenheng med den lave bemanningstettheten som preger tiden utenfor kjernetiden, vil det at spesialrommene ofte var stengt før klokken ni og etter klokken to, være en del av en institusjonslogikk; at praksiser skapes ut fra hva som er mulig i forhold til hverdagslivets praktiske rasjonalitet. Ved å begrense tilgangen til rommene, kunne de ansatte både opprettholde orden der inne, og får en bedre oversikt over barna, til tross for lav bemanning.

På dager med nok ansatte tilstede, ble det åpnet et rom eller to utenfor kjernetiden. Derfor fant jeg av og til lærlingen eller en av assistentene inne på Konstruksjonsrommet med en stor gruppe barn rundt seg, før Barnemøtet, eller etter fruktmåltidet. Gruppen besto ofte av 10-12 gutter på 4-5 år. En morgen dette rommet var åpent, opplevde jeg dette:

I dag står døra til Konstruksjonsrommet åpen, og Familierommet er som vanlig åpent. Det er liv og røre i gangen. Barn, som ser glade og fornøyde ut i ansiktet og kroppen, småspringer litt ut og inn mellom rommene. Så ser jeg at to barn, ei jente på 4 og en gutt på 3, går stille inn på Dramarommet som ligger mørkelagt og har det røde ansiktet, som betyr at rommet er stengt. De kikker rundt seg før de smetter inn og lukker døra inntil. Noen voksne går rett forbi, men ser ikke på barna. Jeg ser gjennom en liten sprekk i døra at de hopper på trampolina der inne, de har norske flagg i hendene. De ser glade ut, de stråler i ansiktet. En annen gutt prøver å gå inn til dem. De dytter døra igjen

når de ser ham. Han prøver på ny. Så går han helt inn og lukker døra bak seg. Han blir værende. Ingen kan se at disse tre er der inne i mørket.

Denne episoden beskriver barn som velger å ikke ta hensyn til at Dramarommet er stengt, og regelen om at det alltid skal være en voksen inne på alle rom. Slike episoder der barn går på tvers av reglene opplevde jeg ofte. Barn som ikke kom da de voksne ropte, barn som snek seg inn i rom, og barn som listet seg stille ut av rom hvor de egentlig skulle være.

At noen barn lurert seg inn i lukkede rom, kan handle om barns ønske om selvbestemmelse i forhold til sted, å selv ha innflytelse på hvor en vil være og hva en skal gjøre. En kan se dette i lys av en medvirkningsdiskurs: at barnet ved å plassere seg der det selv vil, posisjonerer seg selv som et aktivt subjekt, og slik får realisert egne prosjekter og ønsker i forhold til livet i institusjonen. Ved å forflytte seg inn i stengte rom, skaper barna det Tullgren (2003) omtaler som "frirom" i institusjonen, utenfor de ansattes blikk, "back stage", bak kullissene og forventningene om sømmelig oppførsel (Goffman (1959)1992). Ved at de ansatte tydelig er klar over at dette skjer, "*Noen voksne går rett forbi, men ser ikke på barna*", kan dette handle om å godta barnas bevegelser utenfor regelverket, og slik gi noen barn et større frirom. Tullgren (ibid.) mener at ved å gi barna denne type frirom, å unnlate å påpeke regelbrudd, opprettholdes en institusjonell fordelingspraksis. Fordelingspraksiser er i følge henne praksiser som er styrt av de ansattes behov for å splitte opp og fordele barna rundt på ulike steder i institusjonen for å opprettholde orden, og orden er en sentral begrunnelse for både lukking og åpning av rom. Ved å la en liten gruppe barn få være inne i et "stengt" rom, vil det bli færre barn i de andre rommene. Men paradokset er at en stenger rom for å skape orden, samtidig som en tillater enkelte barn å snike seg inn i rom, noe en ut fra de ansattes uttalelser ovenfor skulle tro ville skape uorden og kaos. Warming Nielsen (2001) viser imidlertid hvordan det er de barna som behersker institusjonslivet, "de best egnede" som hun kaller dem, selvstendige og kompetente barnehagebarn, som får størst frirom og muligheter for påvirkning og medvirkning i hverdagen. Slik kan aktive og institusjonskompetente barn ta og få frirom innenfor barnehagens offisielle fordelingsystem, fordi det vil kunne lette presset på de ansatte som er opptatt med de barna som har behov for litt ekstra hjelp, støtte eller omsorg.

Fleksibilitet, valgfrihet og en økonomisk rasjonalitet

I følge rammeplanen for barnehagen, vil barnehagens kvalitet avhenge av kvaliteten på samspillet mellom aktørene. Dette samspillet skal i dag foregå i fleksible barnehager, der

graden av både relasjonell og romlig kompleksitet er svært høy. Samtidig skal det skje innenfor rammen av en økonomisk rasjonalitet, hvor barnehagene må drive ”rasjonell drift”, og særlig vil dette gjelde for de såkalte ”ytterkantene” av dagen. I Sola barnehage, med en åpningstid fra 7-17, var ytterkantene til sammen fem timer, definert ut fra vaktsystemets fordeling av de ansatte utover åpningstiden.

Ved lav bemanning og store praktiske og organisatoriske utfordringer, vil de ansatte kunne oppleve å stå i et dilemma mellom en effektivitetsdiskurs som posisjonerer dem som ”overvåkere” av barnegruppen, og en pedagogisk diskurs, hvor nært samspill, omsorg, læring og barns rett til medvirkning står sentralt. De ansatte vil måtte redusere sine ambisjoner, og konsentrere seg om kjerneoppgavene: ”passe på” at alle barna har det bra, og ”dirigere” gruppen av barn fra det ene faste momentet til det neste på dagsrytmen, å få dagen til å ”gå rundt”. Slik blir barna i disse delene av dagen i større grad posisjonert som objekt for de ansattes overvåkning og organisering. Nært og støttende samspill, der barna fremtrer som aktive subjekt for de ansatte, blir det vanskelig å legge til rette for. Slik vil en effektivitetsdiskurs og en pedagogisk diskurs posisjonerer aktørene ulikt. For de ansatte vil det kunne oppleves som et etisk dilemma, både det å ikke ha tid til å sette seg ned og lytte til hva barna tenker på og ønsker å gjøre, og i forhold til de komplekse ambisjonene som ligger i rammeplanen, og diskurser om barns medvirkning og læring.

I ytterkantene av dagen initierer og organiserer barna i stor grad sin egen lek og annen type aktivitet. Barna får derfor mye tid i løpet av dagen til egenorganiserte aktiviteter. Det kan se ut som om disse aktivitetene i liten grad blir gjort til gjenstand for observasjoner, pedagogisk involvering og refleksjoner, på grunn av de ansattes begrensede muligheter for tid sammen med barna. Vi ser at når frileken i hovedsak havner utenfor kjernetiden, vil den kunne få lite pedagogisk oppmerksomhet av de ansatte.

Ved å stenge spesialrommene, der det meste av barnehagens leker og utstyr var plassert, ble det mulig for de ansatte å opprettholde oversikt og kontroll, og slik skape orden og forhindre kaos, både i forhold til barn og rom. Som Gulløv (2004) påpeker, vil en institusjonslogikk som skapes i spennet mellom hva som er ønskelig og hva som er praktisk mulig innenfor institusjonen rammer, kunne skape praksiser som strider mot de ideologiske føringene som ligger til grunn for virksomheten. Ved å stenge rommene og hindre barna i å bruke utstyret der inne, går man i mot grunnideen med bygget som er en utvidelse av barnas muligheter for

valg, selvstendighet, læring og utforskning. I stedet blir barnas leke- og oppholdsareal innskrenket i betydelig grad, og de får begrensede muligheter til å kunne trekke seg tilbake til rom og steder utenfor de voksnes synsfelt. Slik fører byggets intensjoner om økt fleksibilitet og valgfrihet for barna, sammen med en institusjonsrasjonalitet, til større begrensinger og en rigiditet som strider mot ambisjonene. I følge Sørhaug (2003) er dette noe som ofte skjer i organisasjoner som ønsker å ”åpne opp” og øke fleksibiliteten: det fører til et økt behov for kontroll og stram struktur på andre områder og steder i organisasjonen. Paradokset blir altså at fleksible barnehager kan begrense barns muligheter for medvirkning som aktive subjekt innenfor institusjonen.

I en institusjon, vil det i løpet av dagen alltid foregå vekslinger mellom ulike aktiviteter og posisjoner. I noen deler av dagen blir de ansatte mer overvåkende og dirigerende, mens andre deler av dagen blir i større grad preget av en lyttende og samspillende relasjon mellom ansatte og barn. Det er når store deler av dagen blir karakterisert av lav bemanning og begrensede muligheter for barna til å fremtre som aktive subjekt, at vi vil måtte stille spørsmål ved om det er mulig å oppnå det styringsdokumentene definerer som ”god kvalitet” i fleksible barnehager underlagt en dominerende økonomisk rasjonalitet.

Utetid

Utetiden i barnehagen var karakterisert ved at barna styrte sine egne aktiviteter innenfor de rammene som gjaldt her. Det vil si at de fant seg leker og utstyr i bua, sykler og tilhengere, bøtter og spader, traktorer og biler, og at de klatret og sprang, lekte og husket/disset. De organiserte sin egen lek, var sammen dem som ville være sammen med dem, eller gikk rundt alene og observerte andres aktivitet. Da jeg spurte en av de ansatte om hun opplevde at utetiden for ungene her var forskjellig fra utetiden i de barnehagene hun hadde jobbet tidligere, sa hun at hun opplevde at det var stort sett det samme. Barna lekte med det som fantes av utstyr, og valgte selv hvem de ville være sammen med, og hvor lenge. Men rollen som voksen opplevde flere at var annerledes her:

”Mary: Jeg synes jeg satt mer og leika i lag med ungene før. Men nå så føler du at det aldri er folk ute. Dem forsvinn alle sammen når utetia kommer. Og da må du gå rundt hele tiden for å ha kontroll. Også er det noen som skal inn på do, og så er det noen som skrik, så du føle liksom at du blir hele tiden gående rundt.

Monica: Ja. Så du går mer og vandrer på en måte da?

Mary: Ja. Jeg føler at hvis du først setter deg ned og skal begynne å bygge et slott i sandkassa, så skrik det borti der så må du bare gå.

Monica: Ja. Fordi at det er få voksne ute da?

Mary: Ja, og for at det er et stort område. Du føler at dem er så mange og at du må hele tiden gå og se. Før hadde du vanlig uteområde der du kunne stå ved veggen eller sitte på en benk, så så du alle sammen. (...) Bare det å gå og kryss ut det der skjemaet for at... Du kan ikke huske på at du har sett alle førti når du har gått runden. Du klare liksom ikke å begynne å sortere navnene i hodet. Den var der og den var der og den var der.

Nelly: Mm. Nei, dem flytte seg jo og. Dem gjør jo det... Men det og er vi pålagt, det skjemaet, den navnekryssinga der.

Mary: For før så gikk du jo og telte og husket navnene på dem du hadde ansvar for.

Nelly: Ja, det gjorde du, men da gjorde du det liksom oppi hodet. Du gjorde jo det.

Mary: Nei, jeg har ikke sjans til det med førti unger jeg nei."

Fordi det i dette tidsrommet på dagen ofte var pauser og møter og diverse praktisk arbeid som måtte gjøres, var det sjelden mange ansatte ute samtidig, og vi ser her at Mary opplever at dette går ut over hennes muligheter for å sitte ned og leke med barna, å for eksempel "bygge et slott i sandkassa", aktiviteter med en liten gruppe barn med en viss varighet. De voksne som var ute hadde ansvar for å passe på at alle barna holdt seg innenfor gjerdene, og at de hadde det bra. For å få opprettholde oversikten over alle barna tok de med jevne mellomrom en runde rundt på området og krysset av alle barna på en liste. De ansattes plassering på utelekeplassen var flere ganger et tema på møtene, og det ble bestemt at det alltid skulle være én ansatt plassert på hver sin side av huset, slik at de kunne ha oversikt over alle barna.

I et intervju med to av jentene i juni, fortalte de med fryd i stemmen om at de hadde en hemmelig plass hvor de kunne kle av seg og tisse uten at noen oppdaget det. En gang var en av guttene med også, forteller de her:

"Haldis: Så bruker han å tisse ute selv om det ikke er lov!

Venke: Men vi har alltid gjort det, men Per han har óg gjort det.

Monica: Men er de voksne der når dere gjør det?

Begge: (rister på hodet)

Monica: Men hvor er de voksne hen da, da?

Venke: Inn og rydde."

Når jeg spør om hvor det er lurt å gå når de skal leke denne tisse-leken, som de kaller det, sier de at de bruker å gå bak huset eller inn i dokkehuset. Dette er steder der de opplever at de kan gjøre hemmelige eller forbudte ting.

Utetiden var en tid hvor barna i stor grad administrerte sin egen tid og aktivitet, og hadde stor handlingsfrihet innenfor disse rammene. Ved at det var få ansatte ute, var det gode muligheter for frirom og privatliv, som det disse jentene fortalte om. Slik kan en forstå utetiden som en del av dagen hvor barna har stor grad av medvirkning i forhold til hva de vil gjøre, sammen med hvem, hvor og hvor lenge. Men de kunne imidlertid sjelden velge å være i nært samspill med en voksen. På grunn av bemanningstettheten ble de ansatte i denne settingen ofte posisjonert som ”vandrende overvåkere”, og ikke pedagoger med mulighet til å leke, utforske, eksperimentere og undre seg sammen med noen få barn over tid. Uteleken, som i følge rammeplanen skal være en arena for både formell og uformell læring, utforskning og eksperimentering i forhold til de syv fagområdene, blir her en del av dagen hvor de ansatte har begrensede muligheter til å sette seg ned og være sammen med barna som tilgjengelige, lyttende og støttende samspillspartnere. Det vil også kunne gjøre det vanskelig for dem å hjelpe barn inn i lekende samspill, barn som ikke selv mestrer det å ta og opprettholde kontakt med andre barn, eller konfliktløsning. Slik kan utetiden oppleves som positiv og meningsfull for de selvstendige og institusjonskompetente barna, de ”best egnede” (Warming Nielsen 2001). Andre barn, som har behov for inspirasjon, samtale, støtte eller hjelp som en nær voksen kan gi, vil kunne oppleve utetiden som kjedelig eller lite meningsfull. Slik ser vi hvordan utetiden her i liten grad blir en arena for målrettet pedagogisk arbeid. Som jeg diskuterte i forrige kapittel, fant jeg ulike oppfatninger om utetiden var inkludert i kjernetiden eller ikke, men ut fra uttalelsene til de ansatte over, ser det ikke ut som om uteleken prioriteres som en tid for pedagogiske aktiviteter, med unntak for de barna som er med på ulike turer. Paradokset er at utetiden inneholder kvaliteter i forhold til lek, samspill, læring og utforskning som spesialrommene ikke vil kunne tilby.

Kjernetiden

Kjernetiden innledes med Barnemøtet klokka ni, og varer til klokka tolv, når barna kler på seg og går ut, eller til klokka to, når utetiden avsluttes og de ansatte som åpnet barnehagen skal hjem, jf. diskusjonen om kjernetiden i kapittel 11. Barnemøtet samler alle aktørene på den enkelte base i 10-15 minutter hver dag, og inneholder både spenning og forventning, glede og fortvilelse, og er en måte å fordele barn og ansatte ut over den baseorganiserte barnehagens mange rom og aktiviteter. Siden jeg i kapittel 13 bruker mye tid på å analysere dette møtet og dets mulige implikasjoner for barna, vil jeg ikke gå nærmere inn på denne sosiale praksisen her. Tiden etter Barnemøtet ble ofte av aktørene selv omtalt som ”romtiden”, og jeg oppfattet

disse 90 minuttene som sentrale i personalets planleggings- og vurderingsarbeid. Derfor er det denne delen av kjernetiden jeg vil vie størst oppmerksomhet her. Det foregikk også turer og aldershomogene ”klubber” for barna annenhver uke i romtiden, og samlingstund etter, men jeg velger å ikke gå nærmere inn på disse aktivitetene pga studiens fokus og omfang.

Tiden på rommene – romtiden

Jeg vil nå beskrive noen av de aktivitetene som kunne forekomme på de ulike rommene i romtiden, basert på egne observasjoner og fortellinger fra barn og ansatte. Deretter vil jeg gi en samlet analyse av aktivitetene og praksisene i denne tidsperioden.

Basebarnehagens fysiske struktur med mange små spesialutstyrte rom åpner opp for andre muligheter for barn og ansatte enn en avdelingsbarnehage. Blant annet gir det gode muligheter for samspill og dialog mellom én voksen og en liten gruppe barn over tid. Rommene har utstyr tilpasset spesielle aktiviteter, for eksempel et ”Våtformingsrom” med vask, sluk i gulvet og et godt utvalg i ulike typer papir- og maleutstyr, et eget ”Dramarom” med instrumenter, scene, lydanlegg og kostymer, eller et rom fullt av ulike typer konstruksjonsmateriale. Argumenter som er brukt for å innføre slike rom i barnehagen, er den muligheten til fordypning, utforskning og læring som kan finne sted i slike omgivelser. Samtidig vil flere spesialutstyrte rom kunne øke barnas individuelle valgmuligheter i forhold til variasjon i tilbudet av utstyr og aktiviteter. Siden barna fra flere baser deler på disse rommene, får barna også mulighet til å møte og bli kjent med flere barn enn bare dem på sin egen base/avdeling, og de kan også få tilgang til ressursene som ligger i hele personalgruppen, siden intensjonen er at også de ansatte skal ta i bruk hele huset, noe jeg beskrev i kapittel 10. Slik skal en baseorganisert barnehage kunne oppfylle intensjonene om barns medvirkning og læring, og om aktivitet i små grupper, som understrekes som viktig, bl.a. i rammeplanen og i St.meld. 41 (2008-2009).

I romtiden var det et mål at det skulle være full bemanning, og tiden var derfor skjermet for møter, pauser og annet som kunne hindre de ansatte i å være sammen med barna. Romtiden var en sentral del av kjernetiden, og innholdet kan slik forstås som ”kjerneaktivitet”. Gjennom uttalelser fra de ansatte på møter og ellers, fikk jeg forståelse av at aktiviteten som foregikk på rommene var, eller skulle være, planlagt av de ansatte på forhånd, og slik være en måte for barnehagen å arbeide målrettet mot målene i rammeplanen og i kommunens lederavtale.

I denne delen av dagen vekslet jeg ofte mellom å være inne på et av spesialrommene en del av tiden, gå litt rundt og kikke inn i de forskjellige rommene og på basen, og sitte ned i den lange gangen mellom rommene for å observere livet der. Det er denne gangen som Funksjons- og arealprogrammet ser for seg som en yrende "Basargate", hvor dører står åpne og barna fritt kan velge mellom ulike aktiviteter på samme måte som en kan velge mellom ulike butikker, boder og kafeer i en Basar (Trondheim kommune 2005a). Da jeg observerte livet i denne såkalte Basargaten, så jeg ofte en stille og tom gang. Barn og voksne var i aktivitet inne i rommene med dørene lukket, og regelen om at leker og utstyr ikke skulle flyttes mellom rom i særlig grad, førte til at det var lite bevegelse mellom rommene. Barnehagen hadde også en regel om at den aktiviteten barnet velger i Barnemøtet må de holde fast på i hele romtiden⁵³. Til sammen førte dette til lite liv og røre i gangen, noe som diskuteres nærmere i artikkelen *Kindergarten as a bazar* (Kjørholt & Seland in press).

Barnehagen hadde innført antallsbegrensninger på de ulike rommene, og antallet barn på hvert rom varierte mellom 4, 6 og 8, dvs. at maksimalt 2, 3 eller 4 barn fra hver base kunne velge de ulike rommene. Antallsbegrensningen er fra de ansattes side legitimert i ønsket om å samle en liten gruppe barn og én voksen rundt en felles aktivitet. På basen og ute ble ikke antallsbegrensningen overholdt i samme grad som på rommene.

Inne på rommene er det den ansatte som bestemmer hva som skal skje. Noen ganger er det planlagte og voksenstyrte opplegg, andre ganger får barna bestemme hva de vil gjøre. Barna jeg snakket med forteller at de stort sett kan gjøre hva de vil, men ikke "når de voksne har en plan", som Lise sier. Morten forteller om den gangen han skulle lage epledokke: "Jeg for eksempel, jeg trengte fire dager på å gjøre ferdig epledokka. Jeg trengte tusen, jeg trengte mange dager". Slik vil planlagte prosjekt virke styrende inn på hvilke rom og aktiviteter det er mulig for barnet å velge, fordi de må delta på noen slike felles pedagogiske opplegg. I dette tilfellet var det tydelig at Morten syns det tok veldig lang tid å gjøre ferdig denne epledokka, og at han dermed ikke fikk velge et annet rom før han hadde gjort den ferdig. I løpet av mitt feltarbeid opplevde jeg få prosjekter hvor alle barna måtte delta, men ett av dem var et opplegg på Matematikkrommet om måling. Det beskriver jeg nærmere nedenfor under Matematikkrommet.

⁵³ Denne regelen drøfter jeg nærmere i kapittel 13.

Dramarommet

Dramarommet var et stort og rikt utstyrt rom, og var det rommet som både barn og ansatte beskriver som det mest populære rommet blant barna. Jeg så på Barnemøtene at det alltid var mange barn som rakk opp hånda når dette rommet ble ropt opp, og at de ansatte måtte velge ut hvilke 4 fra hver base som skulle få være der. Flere av barna fortalte at de selv kunne få bestemme hva de vil gjøre der inne, men som en gutt sa: *"men egentlig skal en kle seg ut"*. De hadde altså en formening om hva de *egentlig* skulle gjøre der inne. Dette var også en oppfatning blant flere av de ansatte, at rommet *egentlig* skulle brukes til dramatisering og teater, og det var flere som fortalte meg at de opplevde Dramarommet som et vanskelig rom:

"Så har du da det rommet som jeg ikke liker å være på, det er Dramarommet. For jeg har aldri vært et drama-menneske. For det som var hensikten med Dramarommet, det viser seg at det blir jo ikke brukt som det er tenkt. Det som skjer innpå der, er jo disco og sangleika og sånne ting."

Her ser vi at det finnes en forståelse om "den rette" bruken av rommet, og jeg hørte flere ganger at det ble uttrykt frustrasjon over at rommet ofte ble brukt til herjing og vill lek i stedet for dramatiseringer. Ofte så jeg at barna fikk bestemme selv hva de ville gjøre på dette rommet, og at den ansatte satt tilgjengelig og hjalp dem med utstyr som for eksempel musikkanlegg eller fallskjerm. Noen av de ansatte gjennomførte mer voksenstyrte aktiviteter i romtiden, og her kommer utdrag fra en observasjon fra et slikt planlagt opplegg:

Jeg går inn på Dramarommet der Edel er sammen med 9 barn, 3- og 5 åringer. Barna hadde holdt på litt alene på rommet før Edel kom, og nå må de starte med å rydde opp. De må sette alle de runde skumgummiputene langs veggen, legge flaggermusene i kassa, og henge opp "kle-seg-ut"-klærne. Jeg ser at flere av barna leker videre med tingene i stedet for å rydde opp, for eksempel de tre store guttene som stabler putene høyere og høyere (det er jo på en måte rydding...), men så raser alle, og guttene ser svært glade og fornøyde ut. De klatrer oppi stablene, og begynner stablingen på nytt. De får holde på en stund før Edel sier i fra at de må rydde ferdig. Så finner Edel frem fallskjermen, det store, fargerike tøyestykket. Ett og ett barn legger seg på gulvet, mens de andre står i ring og holder i fallskjermen og i fellesskap lager bølger over barnet. Det ser ut som om barna liker dette, de er ivrige etter å få ligge på gulvet.

Så vil Edel organisere barna i ringdans, Per Sjuspring. Hun instruerer dem i hvordan de må stå på gulvet i en ring og holde hverandre i hendene. Det tar tid å få alle til å gjøre som hun sier, og så sier Ada på 3 år, at hun må på do, og Bea, også 3 år, sier at hun må drikke vann. Edel venter sammen med de 7 andre på at jentene skal komme tilbake. Hun prøver å holde barna samlet i ringen midt på gulvet samtidig som hun går ut i gangen og venter på Ada og Bea. Så hører jeg hun roper til en av de ansatte inne

på B-basen at hun må sende de to tilbake til Dramarommet, de har tydeligvis gått inn dit og blitt der. Når alle er på plass, prøver hun å få dem til å holde i hendene og gå i ring. Flere av barna prøver å springe bort til speiltrekanten eller putene, og nå blir Edel streng i stemmen, og gjentar flere ganger at ”Når dere har valgt drama, så må dere være med på litt”. Til slutt får de begynt på dansen. Flere av barna tuller, vrir med armene og kroppen, hopper i ringen, Edel må flere ganger si at de må gå ordentlig. Hun har satt på en kassett der sangen spilles, og etter hvert får barna det til, musikken drar dem med rundt i ringen, og alle gjentakelsene gjør at de lærer fort.

Når de er ferdige sier Edel at de har vært flinke. Barna er raske ut av ringen og bort til putene og speiltrekanten. (...) Etter at hele seansen er over, forteller Edel meg at hun synes at Dramarommet er et vanskelig rom, - et urolig rom, sier hun. Hun sier at hun synes det er for mye som trekker barnas oppmerksomhet bort fra aktiviteten, og at det er viktig å få ryddet ting bort fra gulvet og inn til veggene.

Vi ser her hvordan Edel må styre barna inn i en aktivitet som flere av dem ønsker seg bort fra. Men samtidig får barna erfaringer gjennom hennes planlagte opplegg som de ikke vil kunne få gjennom å organisere seg selv. At rommet oppleves som ”vanskelig” er interessant, og sier noe om at det er innredet for en spesiell hensikt, eller i forhold til andre aktiviteter enn det Edel ønsker å bruke det til. Samtidig forteller mange barn om dette rommet som det beste, det de aller helst velger. Her er en fortelling fra en annen ansatt om en gang hun var på Drama uten et planlagt opplegg:

”Jeg hadde ikke noe opplegg, så jeg tok den der fallskjermen og laget ei stor hytte. Alle sammen før inni hytta vet du, og jeg sto nå utenfor da. Fikk jo ikke lov til å gløtte under en gang heller. Å Gud, så artig dem hadde det! Gjemte seg unna og... Noen kler seg ut og... Når jeg har vært der så har dem kledd seg ut og hatt sine egne sånn teater..., sånne rolleting i den der hytta da. Dem har liksom dratt på besøk og sånn.”

Hun forteller her om en positiv opplevelse i møtet med barna og rommet, og om hvordan hun i mangel av en plan tar frem fallskjermen og lar barna få bruke den på sin måte. Hun observerer at barna har det artig, og at de faktisk har ”sine egne sånn teater..., sånne rolleting i den der hytta”, uten at hun styrer dette. Slik ser vi hvordan rommet, som er en ny type spesialrom i barnehagen, kan oppleves på forskjellige måter ut fra hvilke intensjoner og forventninger aktørene bringer med seg inn i rommet.

Matematikkrommet

Da jeg kom til barnehagen, hadde dette rommet nylig skiftet navn fra å hete ”Klosserom”. Jeg opplevde at Matematikkrommet var et populært rom blant mange av barna, og jeg observerte barn som bygget med de store plankene og treklossene i ulik størrelse, lagde hytter og båter

og fly. Siden rommet var ganske lite, ble de 6 barna utfordret på å leke sammen, selv om det kunne være tre fra hver base som var i ulik alder og som ellers kanskje ikke ville valgt hverandre. Rommet var også så lite at den ansatte som var plassert der inne, måtte være fysisk svært nær barna hele tiden.

En av pedagogene inviterte meg inn på Matematikkrommet for å observere hennes ”måleprosjekt”, og jeg vil her vise frem et nedkortet utklipp fra feltnotatene fra denne tiden inne på Matematikkrommet som til sammen varte i ca 75 minutter:

Frøydis har samlet syv barn, tre 3 åringer, to 4 åringer og to 5 åringer til et prosjekt inne på Matematikkrommet. Dette er et prosjekt som alle barna skal delta i i løpet av høsten. Hun ber barna sette seg i en ring på gulvet rundt henne. Så spør hun om de vet hva ”måle” og ”lengde” er. Noen svarer, noen er tause.

Så vil hun at de skal sitte rett foran henne, hun sier at hun liksom er lærer, og at dette er nesten som skole. Barna sitter helt stille, ser spent på henne. De bryr seg ikke om sidemannen eller andre ting i rommet. Hun setter opp tre klosser, en hel, en halv og en kvart. Når hun spør, er alle er enige om hvem som er størst, mellomst og minst. Så sier hun at de må lukke øynene for hun skal trylle. Hun setter klosser oppå de to minste, slik at alle tre blir like lange. Så begynner hun å snakke om hele, halve og kvarte, og hvor mange av de forskjellige man trenger for å legge sammen. Jeg ser at nå begynner noen av barna å miste fokuset som frem til nå ha vært rettet mot Frøydis. Jeg ser at flere av barna begynner å pirke borti hverandre, tulle, urolige kropp. Jeg ser at alle de fem yngste blir stadig mer ukonsentrerte, mens de to femåringene fortsatt følger med. Så tar hun frem et ark og tegner opp to matematikkstykker:

$$\frac{1}{2} + \frac{1}{2} = 1/1 \qquad \frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} = 4/4 = 1/1$$

Jeg ser av barnas ansikter at dette er vanskelig, de ser uforstående ut, også de to eldste, jeg ser at det blir mer uro og flakkende blick mens hun skriver og forklarer på arket. Så sier hun at de må huske på at de leker skole, og at det kanskje er litt uvant, men at de må være rolige og følge med.

Så skal alle barna måles. Hun instruerer dem i hvordan de skal legge seg ned på ryggen en og en, og så legger hun, med hjelp fra ett av de andre barna, klosser tett i tett langs kroppen til barnet. Så teller hun opp hvor mange hele, halve og kvarte klosser som tilsvarer lengden til barnet (hun operer også med en halv kvart for å få det til å gå opp). Jeg ser at barna synes dette er spennende, de følger med, blikket er rettet mot Frøydis og barnet på gulvet. Men etter å ha målt to-tre barn er det tydelig at interessen avtar og uroen i kroppene blir tydelig igjen. Frøydis sier at de må være rolige og følge med, og rettet mot de to 5 åringerne sier hun: ”Men dere gutta som skal begynne på skolen må klare å sitte i ro, ja”.

Dette er et eksempel på hvordan en kan tenke seg at barnehagen kan jobbe med fagspesifikke emner knyttet et bestemt målområde i rammeplanen, her fagområdet *Antall, rom og form*. Ved

å omtale et rom som ”Matematikkrom”, og innrede det med materiale knyttet til dette emnet, vil dette kunne være med på å styre de handlingene som planlegges og gjennomføres av de ansatte sammen med barna i rommet. Her forteller en av de andre ansatte om hva hun bruker å gjøre inne på dette rommet:

”Når jeg er innpå der så får dem lov til å gjøre hva dem vil. Vi bygger hytte og vi teller, vi gjør jo det, for det er masse sånn som ligg der, ikke sant. Så dem får vel litt matematikk uten at man driver med sånn måling og sånne ting.”

Også her ser vi et eksempel på hvordan de ansatte kan fortolke og dermed bruke rommene ulikt, og at deres forståelser av rommene og hva som skal eller bør foregå der inne, vil ha betydning for barnas opplevelser og erfaringer i dette rommet.

Konstruksjonsrommet

Dette rommet var med sitt store areal og mange kasser med ulikt bygge- og lekemateriale et svært populært rom, spesielt blant guttene. Det spesielle med rommet var at Legoen var sortert i gjennomsiktige kasser etter farger. Noen av de ansatte opplevde dette som begrensende på byggingen, at det var vanskelig å være kreativ når du måtte lete gjennom så mange kasser for å finne den biten du lette etter til huset eller borgen din. Jeg hørte ikke barn som nevnte dette. Jeg snakket med flere ansatte som opplevde at denne måten å organisere leker og utstyr på, sortert etter farger, var etter inspirasjon fra Reggio Emilia, og at hensikten var å stimulere til leke- og utforskningslyst:

”Monica: Konstruksjonsrommet har jo de kassene med klosser i ulike farger. Det er en ny måte å organisere Lego på?

Hege: Ja, det starta vel med at ho (navnet på styreren) var i Sverige og så på en barnehage der, der du kom inn og alt lå etter farger. Det var det som var tenkt med formingsrommet óg, at pappen skal ligge etter farger, garn ska ligge etter farger, stoff, alt skal være... Sånn at du skal få lyst til å starte å leke når du kommer inn på rommet. Det skal være innbydende for ungene, med en gang dem åpner døra og ser rommet så er det ’åh...’ Og likedan som styreren sa, at sorteringa skal være en del av leiken.

Iris: Ja, men det fungerer, det fungerer det.”

Så mens noen opplevde at dette var begrensende på kreativiteten, så hadde andre, andre typer erfaringer. Rommet var ofte åpent, også utenfor kjernetiden, det var alltid mange barn her inne, og det virket ikke som om det var viktig for de ansatte å begrense antallet barn. En av guttene fortalte meg med stor iver at han likte konstruksjon best, for der var det ”plass til 17 stykker!” Jeg opplevde ikke at de ansatte hadde spesielle opplegg hvor alle måtte delta her.

Tørrformingsrommet

Dette rommet var et rom som ingen av barna nevner av seg selv når jeg spør om de kan fortelle om hvilke rom de liker å være på. De som nevner rommet, gjør det i forbindelse med at dette er et rom hvor de ikke selv kan få bestemme hva de skal gjøre. Gjennom møbleringen med flere lave bord og stoler, og et rikholdig utvalg av fargesortert papir og papp, garn, stoff og fargeblyanter, uttrykker rommet sterke forventninger og legger tydelige føringer i forhold til hvilken type aktivitet som skal foregå. Ut fra mine observasjoner var dette et rom hvor barna fikk ulike konkrete oppgaver som var knyttet til klipping, liming, tegning og bruk av garn eller stoff. Den ansatte satt sammen med barna rundt bordet, og veiledet og støttet dem i deres arbeid med materialene. Ofte kom barna ut herfra med et produkt, for eksempel en maske eller en pinnedukke, og jeg så barn som kom springende strålende inn i garderoben etter å ha vært på dette rommet. Samtidig fikk jeg fortellinger fra ansatte som opplevde det som krevende å skulle planlegge og gjennomføre denne type aktivitet i en og en halv time med en gruppe barn. Jeg ble også fortalt at noen av de ansatte ønsket å heller flytte utstyret her inn på basene, og heller lage et rom for fysikk aktivitet og grovmotorisk lek i dette store rommet.

Våtformingsrommet

Inne på dette rommet var det plass til 6 barn rundt et lavt bord. Rommet var ofte åpent, og det var alltid barn som var ivrige etter å komme dit. En av de ansatte hadde spesiell kompetanse innen formingsaktiviteter, og var derfor ofte den som hadde ansvaret der inne. Når jeg satt der inne sammen med dem, virket barna engasjert i malingen sin, og jeg opplevde at de ble utfordret til å prøve ut nye teknikker, farger eller pensler. Ofte fikk barna gjøre hva de selv ville etter at de hadde prøvd seg på den oppgaven den ansatte initierte. Noen av de ansatte uttrykte, på samme måte som med Dramarommet, at de opplevde at det stiltes store krav til dem inne på dette rommet. En av de ansatte fortalte meg en dag at nå, i dag, skulle hun være her inne for første gang, for hun hadde bevisst unngått å sette seg opp på det rommet. Da hadde hun jobbet i barnehagen i ett år. Flere uttrykte ønske om å få være sammen to og to og lære av hverandre, og da spesielt få være sammen med den som hadde utvidet kompetanse på akkurat dette feltet. Siden to ansatte på ett rom med bare 6 barn ville innebære at et annet rom måtte holdes stengt, ble det fra ledelsen argumentert for at det var krevende, men viktig, at de ansatte utviklet selvstendighet og kreativitet i forhold til å være alene inne på rommene.

Biblioteket

Flere av barna fortalte meg at de aldri valgte biblioteket. Noen sa at det var kjedelig der, mens andre fortalte at det alltid var stengt. Dette stemmer med inntrykket til noen av de ansatte:

”Også er det enkelte rom hvor det er bestandig stengt av. For at er du lite folk så setter du ikke en person på biblioteket når du bare kan ta imot tre-fire unger. Da åpne du heller konstruksjon der du kan ha åtte-ti unger innpå.”

Derfor var det ikke så ofte jeg fant barn og ansatte der inne, men når det var åpent, så jeg at de satt tett sammen i sofaen og leste billedbøker og pratet uforstyrret. Enkelte ansatte problematiserte regelen om at de måtte være der inne i hele romtiden, for det kunne oppleves som svært lang tid å skulle lese høyt for 4 barn i 90 minutter. Dette kan også være grunnen til at flere av barna fortalte at de syntes det var ”kjedelig” å være på biblioteket.

Basen og skrivesenteret

I mine observasjoner av barnas valg under Barnemøtet, opplevde jeg ofte at Basen var et populært rom som ble ønsket av mange av barna, noe som ble bekreftet av barna i intervjuene. Og selv om de hadde mulighet til å velge den andre Basen, valgte de ofte sin egen. Basen inkluderte kjøkken, oppholdsrom og garderober, og ofte var også Familierommet inkludert når du valgte Basen. Familierommet var svært populært hos mange av barna, og flere nevnte i intervjuene at de kunne lukke døra og ”gjør det vi vil!” som Mona og Elin utbrøt med et stort smil. Familierommet var stort sett alltid åpent, og fungerte som en tradisjonell ”dukkekrok” for de 80 barna. Karl og Kine forteller om en gang de var der inne:

”Karl: Vi rota alt, veltet hele kjøkkentingen og alt, da!

Kine: Ja, og så veltet vi vognene og rota sånn at vi ikke kunne gå noen plass!

Monica: Oj, da hadde dere rota mye!

Kine: Ja, men det ble ganske fint når vi hadde rydda opp, da.”

Dette ble fortalt meg med noe jeg tolket som litt stolthet og fryd i stemmen. Med Familierommet inkludert, ble derfor Basearealet forholdsvis stort i forhold til et spesialrom, og det kunne også romme ganske mange barn. Ofte kunne det være 10-15 barn på Basen, bl.a. fordi de barna som ankom barnehagen etter kl 9 ofte ble værende på Basen, barn som snek seg ut av spesialrommene og barn som ble tidlig ferdig med for eksempel maling, havnet der. Derfor ble det også her større valgmuligheter i forhold til lekekamerater. Aktivitetene på Basen var stort sett de samme som i frileksperiodene. Jeg så ofte at barna beveget seg mellom ulike rom og aktiviteter i løpet av perioden, fra tegning, perling eller Duplo i oppholdsrommet,

til rollelek og annen type lekende samspill i Familierommet eller i garderoben. Den ansatte på Basen var ofte opptatt med praktiske gjøremål i romtiden, og jeg opplevde aldri at det var planlagte og voksenstyrte aktiviteter her.⁵⁴ Det var flere ansatte som uttrykte ønske om at det burde vært to voksne på Basen, slik at de kunne få bedre mulighet til å samhandle med barna.

Rett før jul ble den ene Basen innredet med ukeblader, aviser og flere sakser, lim og papir. Alfabetet og alle tallene og en papp-klokke ble hengt opp på veggen. Jeg ble fortalt at de nå hadde laget et ”skrivesenter”, og at dette skulle oppmuntre og inspirere barna til aktiviteter knyttet til lesing og skriving, både spontant, og gjennom voksenstyrte opplegg. Her er et sterkt redigert utdrag fra feltnotatene en dag da alle femåringene fra den ene Basen ble samlet til aktivitet i det nye skrivesenteret:

De seksten femåringene har fått i oppgave å lage navnet sitt ut fra bokstaver de finner i ukeblader, klippe ut, og lime på et ark. De har nettopp begynt, og det er god stemning rundt bordene, barna ser i hverandres blader, tuller og tøyser mens de klipper og limer.

Klokka er blitt 10, de har sittet rundt bordene i snart én time nå. En gutt har klippet ut sine tre første bokstaver, og spør vikaren om han må gjøre mer. ”Ja” svarer vikaren. Gutten begynner å bla i et ukeblad igjen. Så gir Greta en felles beskjed: ”Det er meningen at dere skal skrive også. Alt dere vil. For eksempel S K O (hun lyderer tydelig), det er kjempeviktig å begynne å leke seg med sånne ting”. Så gir hun dem en ny oppgave: de som er ferdige med å lage navnet sitt kan nå lage eller skrive ord som begynner på bokstaven sin. ”Helene, du kan for eksempel skrive Hund, Hest eller Hare. Finn bildet av det i bladet, klipp det ut, lim det på arket ditt, og skriv det under”.

Klokka er 10.20: Jeg kikker på arket til Helene. Under navnet sitt har hun limt fast et bilde av et lite rådyr, en Bambi. Hun spør meg hva dyret heter, og jeg svarer *Bambi* eller *rådyr*. Hun nikker og virker fornøyd med bildet hun har funnet og limt under navnet sitt.

Vi ser her, på samme måte som i Matematikkrommet, et eksempel på et voksenledet pedagogisk opplegg som er tydelig rettet inn mot et av fagområdene i den nye rammeplanen. Ved at Basen ble innredet til et skrivesenter, ble også den mer som et spesialrom, og forventningene til både barn og ansatte annerledes enn når Basen var et mer udefinert og svakere kodet område for aktivitet.

⁵⁴ Med unntak for noen dager i desember da det var juleverksted her inne.

Utelekeklassen som spesialrom

Uterommet ble også regnet med til spesialrommene, og var et alternativ når barna skulle velge på Barnemøtet. Derfor omtaler også jeg utelekeklassen som et "rom". Aktivitetene her var i hovedsak som i den vanlige utetiden som jeg beskriver ovenfor, men siden det var færre barn ute nå, ca 10-15 barn, var det større sjanse for å få de mest populære lekene, sånn som sykler og tilhengere. Det var flere av barna som fortalte at de valgte å være ute hvis de ikke fikk Drama, Konstruksjon eller Basen. En av de ansatte fortalte meg at det stort sett alltid bare var én ansatt ute i romtiden, og det kunne gjøre det vanskelig å finne på ting sammen med barna, fordi hun ofte ble avbrutt av andre barn som trengte hjelp.

Spesialrom og den nye læringsdiskursen

Som jeg har forsøkt å vise med gjennomgangen av de ulike aktivitetspraksisene på spesialrommene, vil rommene kunne inneholde ulike muligheter for opplevelser og erfaringer, og dette vil være bestemt av utstyr og inventar, og av den ansattes planer og aktiviteter inne på rommet.

Det store og rikt utstyrte Dramarommet var det mest populære rommet blant barna, mens flere av de ansatte fortalte at de helst ikke satte seg opp på dette rommet, at de prøvde å unngå det, fordi de ikke opplevde seg selv som et "drama-menneske", eller at rommet var "vanskelig". Gjennom de ansattes fortellinger fikk jeg en forståelse av at dette også gjaldt for Våtforming og i noen grad også for Tørrformingsrommet. Også i Matematikkrommet lå det føringer om noe annet enn "bare" klossebygging, noe som kommer til syne både gjennom endringen av navnet fra Klosserom til Matematikkrom, og på uttaleleser som legitimerer ordinær hyttebygging med at "dem får vel litt matematikk uten at man driver med sånn måling og sånne ting". Det fantes hos flere både barn og ansatte en idé om en "riktig" måte å bruke disse rommene på: at noen aktiviteter var mer "riktige" enn andre. Disse rommene var de som var mest spesialiserte når det gjaldt utstyr, og lignet lite på de rommene de ansatte var vant til fra avdelingsbarnehagens mer variert utstyrte rom. Ut fra observasjoner og uttalelser virket det som om barna trivdes godt inne på de ulike rommene, og særlig når de selv fikk mulighet til å påvirke og delta i utformingen av aktiviteten der inne. Samtidig fikk jeg inntrykk av at flere av de ansatte, kanskje særlig assistentene, opplevde at de måtte prestere noe spesielt inne på disse rommene. Jeg opplevde også at det lå forventinger til de ansatte om å planlegge aktiviteten inne på rommene, og gjennomføre mer voksenstyrte pedagogiske opplegg. Dette kom til uttrykk ved at flere fortalte meg at de "egentlig" skulle hatt et opplegg, men at de i

stedet valgte å la barna leke fritt med det de selv ville, i dag, og begrunnet dette i ”barns medvirkning”.

Som jeg viste i kapittel 9, der jeg beskriver barnehagens ulike rom og utstyr, var flere av barnehagens spesialrom sterkt kodet. Dette ble forsterket av navnet som var satt på rommet. Sterkt kodede rom legger tydelige føringer i forhold til hva som skal skje i rommet, hva som er riktig og mulig aktivitet, hevder Kirkeby m.fl.(2005). Slike rom åpner derfor i liten grad opp for kreativ, eksplorerende og selvstendig utforming av aktivitetene på tvers av intensjonene (ibid.). Flere av barnehagens rom hadde navn og utstyr som lignet mer på verksteder, atelier og spesialrom som en f.eks. finner i skolen. Disse rommene innbød derfor til en annen type aktivitet enn tradisjonell lek og utforskning på tvers av materialer og rom, som har vært kjerneaktiviteten i norske barnehager. Barnehagene har som tidligere nevnt hatt en sterk tradisjon for en såkalt ”usynlig” pedagogikk, utformet i avdelingens lite spesialiserte og svakt kodede rom. Barnas egenorganiserte lek, ”flyt” rundt mellom rom og utstyr, og de ansattes tilbaketrukne tilgjengelighet, og til en viss grad involvering i denne aktiviteten, har stått sterkt, noe jeg beskrev i kapittel 2.

Ut fra de ansattes fortellinger og handlinger, tolket jeg det dit hen at flere av dem opplevde en usikkerhet og en ny type forventninger inne i de spesialiserte rommene. Det kunne virke som om rommene og utstyret gav dem en følelse av å være ”on stage” (Goffman (1959)1992), at det lå føringer om en viss type oppførsel og aktivitet, og at de måtte prestere noe spesielt. Dette i motsetning til den rollen de hadde i baseområdet eller ute, kjente og svakt kodede rom, hvor de hadde erfaring med og kunnskap om hvordan de skulle forholde seg sammen med barna. Også Konstruksjonsrommet, med sine kasser med Lego og annen type konstruksjonsmateriale, virket som det var unntatt de forventningene som lå i de ”nye” rommene.

Vi ser av både Storbysamarbeidets rapport (Buvik 2003), og Funksjons- og arealprogrammet (Trondheim kommune 2005a), at Reggio Emilia-pedagogikken nevnes som inspirasjonskilde for den nye måten å tenke om barnehagens rom, utstyr og voksenstyrte læringsaktiviteter, med vekt på *”en tydeligere voksenrolle og et pedagogisk fokus der barns kreativitet og læring blir vektlagt”* (Buvik 2003:24). Denne pedagogiske retningen tar utgangspunkt i et syn på barnet som kompetent og lærelystent, og pedagogikken preges av hvordan de voksne og rommet sammen kan støtte barnets undersøkende, skapende og eksperimenterende aktiviteter (Jonstøij & Tolgraven 2003). Benevnelsen av pedagogiske rom som verksteder og atelier, er vanlig her.

Reggio Emilia-pedagogikken ser ut til å knytte lek og fantasi til skapende og eksplorerende virksomhet, eller ”arbeid”, som er et begrep som ofte brukes i beskrivelsen av barnas aktiviteter i barnehagen (ibid.).

Byggingen av baseorganiserte barnehager med sterkt kodete verksteder og atelier, kan ut fra dette forstås som en materialisering av den nye læringsdiskursen gjennom en Reggio Emilia-inspirert pedagogikk. Det kan se ut som om denne økende interessen for Reggio Emilia rundt om i den vestlige verden, produserer sannheter om hva som er god og riktig måte å drive barnehage på, blant annet ved å legge føringer for hvordan barnehagen innreder sine rom, og hva som anses som ”riktig” pedagogisk bruk av rom og utstyr, dvs. til utforskning og eksperimentering, og ikke i særlig grad til sosial fantasilek. Rom som domineres av stoler og bord, ulike former for formings- og naturmateriale, apparater for naturvitenskapelige eksperimenter, inspirerer og legger i liten grad til rette for sjørøver -, mor, far og barn - eller dinosaurlek.

Både innenfor Reggio Emilia-pedagogikken og i den nye rammeplanen, ser vi hvordan den voksnes rolle som lyttende, støttende, medforskende og dokumenterende i forhold til barnas nysgjerrighet og utforskertrang, blir vektlagt. Den nye læringsdiskursen og dens materialisering gjennom ny måter å organisere barnehagen på, forteller noe om hva samfunnet forstår som viktig å vektlegge i barnehagen i dag. Slik kan det se ut som om diskursen om livslang læring kan føre til en endring i norsk førskolepedagogisk praksis, både ved sitt endrede fokus på hva som er spennende og interessant utstyr for barn i denne alderen, og en endret voksenrolle.

De fleste av dem som jobber i barnehage i dag, er sosialisert inn i en barnehage- tradisjon med avdelingsorganisering. Avdelingen kjennetegnes av rom er svakt kodete, og som gir rom for mange ulike typer lek og utforskning i det samme arealet. En pedagogikk som i større grad fokuserer på formelle og målrettede læringsaktiviteter, og som vektlegger de ansattes evne til å planlegge og lede barna i deres utforskende og eksplorerende aktiviteter, vil for mange oppleves som nytt, og kanskje krevende, og kunne føre til en usikkerhet i forhold til egen kompetanse, noe også Nordin-Hultman diskuterer (2004). Til tross for at rammeplanen understreker at ”*Det er ikke hensiktsmessig å trekke et klart skille mellom formelle og uformelle læringssituasjoner. (...) De sju fagområdene må knyttes til både formelle og uformelle læringssituasjoner*” (Kunnskapsdepartementet 2006:27), så vil læringsdiskursen

gjennom sin inspirasjon fra Reggio Emilia-pedagogikken og materialisering gjennom baseorganiserte barnehager, kunne få som konsekvens at pedagogisk praksis blir mer voksenstyrt og preget av formelle og fagspesialiserte læringsaktiviteter. Dette kan føre til at barns deltagelse i utformingen av aktivitetene blir svakere, på grunn av de ansattes svake kompetanse i forhold til å planlegge og lede denne type aktiviteter for førskolebarn.

Barnehagen som fundament for skolen

Som nevnt i beskrivelsen av spesialrommene, var det få pedagogiske opplegg i barnehagen som involverte alle barna, det de ansatte omtalte som ”prosjekt på rommene”. Som regel ble det gjennomført mer enkeltstående opplegg for de barna som valgte dette rommet akkurat denne dagen eller denne uka. ”Måleprosjektet” inne på Matematikkrommet var et planlagt pedagogisk opplegg som skulle involvere alle de 80 barna i løpet av høsten. Derfor vil jeg se nærmere på dette fenomenet.

Rommet som inneholdt store treklosser og planker, startet med å hete ”Klosserom”, men fikk etter hvert navnet ”Matematikkrom”. Det ble også satt opp hyller og kjøpt inn pedagogisk læringsmateriale knyttet opp mot matematikkaktiviteter, og flere av de ansatte deltok på kurs om matematikk i barnehagen. En av de ansatte forteller om bakgrunnen for skifte av navn på rommet:

”Klosserommet gikk fra å være et klosserom til Matematikkrom. For det var intensjonen med det rommet, at det var et matematikkrom. For (navnet på styreren) synes det er så viktig. Og så står det jo i lederavtalen, og så står det spesifikt i årsplanen til oss at vi satser på matematikk. Med førmatematiske begrep.”

I lederavtalen for dette året formuleres et av målene for alle kommunens barnehager på denne måten: *”Barn gis forberedende lese- og skriveopplæring i barnehagen”*, og i barnehagens egen årsplan ble dette nedfelt som *”Barna gis forberedende lese- og skriveopplæring og førmatematiske begrep”*. Innredningen av et Matematikkrom og gjennomføringen av et ”måleprosjekt”, sammen med opprettelsen av et ”skrivesenter” med tilhørende aktiviteter, var en del av barnehagens arbeid med å oppfylle dette målet i årsplanen og lederavtalen.

Samfunnets vektlegging av kunnskap og utdanning mer generelt, og på matematiske og språklige ferdigheter mer spesielt, har bl.a. fått sitt uttrykk gjennom fagområdene i den nye rammeplanen. Rapporten om implementering av rammeplanen (Østrem et al. 2009a), viser

også tydelig hvordan det er disse to områdene som kommunene vektlegger. Vi ser her hvordan de komplekse fagområdene ”Antall, rom og form” og ”Kommunikasjon, språk og tekst”, presiseres, forenkles og gjøres målbare på kommunalt nivå gjennom målene i lederavtalen. Ved å se på noen utvalgte praksiser i barnehagen, kan en slik få et inntrykk av hvordan dominerende forståelser i samfunnet omformes gjennom ulike policydokumenter, og får konsekvenser for hverdagslivet til barn og ansatte i en konkret barnehage.

Eksempelene fra Matematikkrommet og skrivesenteret viser hvordan en tenker seg at et spesialinnredet rom sammen med ulike læringsaktiviteter kan oppfylle mål og intensjoner i rammeplanen, og konkrete målformuleringer i lederavtalen. Gjennom den nye språklige formuleringen reduseres dette til å handle om at det skal gis en forberedende ”opplæring” i lesing, skriving og matematikk. Ved at målene formuleres på denne måten, vil de i byråkratisk sammenheng være målbare. Dette er avgjørende innenfor en praksis der kommunens enhetsledere er pålagt å vurdere måloppnåelsen i lederavtalen gjennom en årlig resultatvurderingsrapport. I denne vurderingspraksisen skal enhetenes innsats rangeres på en skala fra ”Meget høy” til ”Lav” måloppnåelse. Enhetsleder må initiere, prioritere og beskrive konkrete tiltak som kan dokumentere måloppnåelsen. I vurderingen i forhold til målet om å gi barna forberedende lese- og skriveopplæring, ble graden av måloppnåelse bl.a. begrunnet i at barnehagen hadde et matematikkrom, et skrivesenter og et biblioteket. At barna sjelden ble lest for, siden bøkene i hovedsak var konsentrert inne på biblioteket, ble ikke problematisert.

En kan stille spørsmål ved om lederavtalenes utvalgte fokus, og dens omformulering og forenkling av komplekse pedagogiske mål, vil være med å styre pedagogenes valg av innhold og praksis. En kan tenke seg at barnehagene fokuserer mer på lederavtalens målformuleringer enn rammeplanens mer omfattende og ”vage” innholdsområder og mål. I rammeplanen ligger det ikke konkrete krav om evaluering, men kun en oppfordring til dokumentasjon og vurdering av, og refleksjon over barnehagens arbeid i samarbeid med barna. Ut fra dette kan en se for seg en byråkratisering og en avprofesjonalisering av pedagogisk praksis, der pedagogiske overveielser blir dominert av kommunale satsningsområder og krav.

Diskursen om livslang læring som posisjonerer barnehagen som første steg i et livslangt læringsløp og fundament for skolen, har på kommunalt nivå flere steder materialisert seg i en ny type barnehagebygning, som skal imøtegå det kompetente barns ønske om utforskning og læring (Buvik 2003). Gjennom at barnehagene oppretter Matematikkrom og skrivesentre for

førskolebarn, ser vi hvordan læringsdiskursen styrer gjennom det Foucault omtaler som "governmentality" (Foucault & Neumann 2002). Læringsdiskursen, som posisjonerer barnet som kunnskapstørst og lærelystent, skaper et bilde av den gode barnehage som et sted der barn kan få mulighet til å forberede seg på sitt videre liv i skolen. Ved å legge til rette for at barna utvikler basisferdigheter i lesing, skriving og matematikk, ønsker staten at barna skal lykkes i skolen. Staten blir her "den gode hyrde" som vil innbyggerne sine godt (ibid.). Rammeplanen, pedagogenes styringsdokument, fungerer som en tekstlig mediert diskurs med makt til å styre materielle, sosiale og ikke minst pedagogiske praksiser (Smith 1990). Pedagogene handler i forhold til hva samfunnet i dag forstår som normalt og riktig; at det er bra for barn å møte forberedt til skolen, og at det er barnehagens oppgave å forberede dem på dette. Slik er policydokumenter med på å skape ny forståelse, og styre våre handlinger gjennom å influere folks "*indigenous norms of conduct*" (Shore & Wright 1997:6).

De ansatte posisjoneres gjennom læringsdiskursen som pedagoger som skal støtte og utfordre barna i sine læringsprosesser, og i sin forberedelse til skolen. Fagområdenes innhold og målformuleringer vil måtte forenkles og transformeres av aktørene i feltet, og dette kan føre til en større vekt på formelle og voksenstyrte læringsaktiviteter, spesielt i forhold til fagområder som direkte assosieres med skoleforberedelse. Samtidig kan de ansatte åpne opp og la barna delta i utformingen av det pedagogiske opplegget inne i spesialrommene, og dette kan føre til mer lekende og eksperimentelle måter å benytte materialene på. Men dette vil kreve trygge og reflekterte pedagoger.

Spesialrom og lærelystne barn?

Dramarommet var det mest populære rommet blant mange av barna. Hvis barna selv fikk bestemme hva som skulle skje inne på rommet, så jeg ofte kaoslignende leker, som beskrevet hos Hangaard Rasmussen (1992). Dette innebar grovmotorisk aktivitet, store og kanskje raske bevegelser, - gjerne med mye lyd, og inkluderte ofte strålende ansikter, smil og latter. Jeg observerte også barn som laget seg egne rom inne i dette store rommet ved hjelp av puter og scene-moduler, og her foregikk det ofte lek av den typen som mange omtaler som "rollelek" (Lillemyr 1990; Nilsen 1985). En oppfattelse som gikk igjen hos mange av barna i intervjuene, var at hvis de ikke fikk Dramarommet, så valgte de gjerne Basen med Familierommet, eller utelek. Hvis vi ser på hva som karakteriserer disse stedene, finner vi en del fellestrekk: de er forholdsvis store i utstrekning, det er mulig for barna å bevege seg rundt omkring, og det er mulig å forflytte seg bort fra den voksnes blick. På disse stedene var det ofte store grupper

med barn, 10-15 stykker, og det var mulig for barna selv å velge ut og skape egne smågrupper innenfor den store gruppen. På Basen og ute opplevde jeg aldri at det var planlagte eller voksenstyrte aktiviteter som alle måtte delta i. Hvis vi nå ser bort fra de gangene det var voksenstyrte aktivitetene på Dramarommet, så planla og organiserte barna selv sine aktiviteter på disse stedene ut fra det utstyret og de barna som var tilgjengelig, og jeg observerte ofte barna i ulike former for lekende aktivitet. Tidsmessig valgte de selv hvor lenge de ulike aktivitetene skulle vare innenfor rammen av romtidens 90 minutter.

Disse rommene hadde en del forskjellig type utstyr og var dermed eksempler på svakt kodete rom, hvis en bruker terminologien til Kirkeby m.fl. (2005), og barna kunne velge selv innenfor de mulighetene som fantes i rommene. Svakt kodete rom vil i større grad kunne innby til barnas selvstendige og kreative utforming av aktivitetene, og slik innebære en form for medvirkning. Med en tilbaketrukket, men støttende og tilstedeværende voksen, vil aktiviteten her ligne på det Strandell (1994) omtaler som barnas ”selvorganisering”, som posisjonerer barna som handlende aktører på egne premisser. Den ansatte som var plassert på basen eller ute, var gjerne alene med 10-15 barn, og på basen hadde hun ofte mange praktiske oppgaver å ta seg av samtidig. Derfor fikk barna som valgte basen eller ute svært begrensede muligheter til å velge å være i nært samspill over tid med en voksen, noe barna som valgte de andre rommene hadde større mulighet til.

På grunn av størrelsen og utformingen av disse rommene, hadde barna mulighet til å velge å være utenfor synsvidde av den voksne, og dermed være unndratt det kontrollerende, panoptiske blikket som var tilstede i resten av barnehagen i romtiden. Derfor var det mulig i disse rommene å initiere aktiviteter som barna til vanlig ikke fikk lov til. En dag rett før jul hadde for eksempel en liten gruppe barn gått inn på personalrommet og forsynt seg av pepperkakene som sto der, og en annen dag hadde noen barn gått ut i snø og slaps i bare sokkelesten. Ofte fant jeg barn fra Familierommet inne på toalettet, der de småfnisende og halvt i skjul fylte opp kopper og kanner med vann til leken, og som nevnt fikk jeg fortellinger fra barna om både tissing og bærsting i skjul ute på lekeplassen. Slik kunne barna ved å velge særlig Basen eller utelek, skape seg små private frirom. Å bli kontinuerlig sett, er noe som institusjonsteoretikere som Goffman ((1961)1991) og Foucault ((1975)1999) beskriver som typisk for det å være innsatt/klient/bruker i en institusjon. Ved å velge disse stedene kunne barna få oppfylt det som Warming Nielsen (2001) omtaler som et sentralt livstema: å få mulighet til intimitet og privathet og kanskje også selvforglemmelse, gjennom at den ansatte i

liten grad styrte eller avbrøt aktivitetene. Dette var i mindre grad mulig inne på de andre spesialrommene.

Diskursen om livslang læring posisjonerer barna som lærelystne og kunnskapstørste, og legger stor vekt på barnas eget ønske om å utforske, skape, eksperimentere og lære. Og diskursen knytter dette til fagområder, og ikke til det sosiale og mellommenneskelige (Röthle & Moser 2007). Ved at diskursen fokuserer på viktigheten av å forberede barna på overgangen til skolen, og den gir seg utslag i at barnehagene innreder rom som ulike typer verksteder og atelier, blir barnas aktiviteter styrt i retning av det intellektuelle, det utforskende og eksperimenterende, og læring relatert til ulike fagområder. Ved at mange barn, i denne barnehagen til sammen 30- 40 stykker, hver dag velger en av basene eller uterommet som er svakt kodete rom uten tilbud om planlagte og voksenstyrte aktiviteter, og svært mange rakk opp hånden for å få Dramarommet, kan dette forstås som en måte for barn å posisjonere seg i forhold til andre forståelser av hva et barn er, og har lyst til å gjøre. Barna valgte rom som åpnet opp for store bevegelser, mer lydsterke uttrykk og sosiale aktiviteter som for eksempel rollelek. På disse stedene var det også mulig å oppleve en viss grad av privathet og avskjermethet fra de ansattes blikk. Barnas valg kan forstås som en posisjonering på tvers av, eller i opposisjon til en læringsdiskurs, slik den oppfattes og utformes gjennom spesialinnredede rom i barnehagen. Barna handlinger kan tolkes som en posisjonering som "secret agents" (Smith 1990): sosiale, lekende og kanskje "uansvarlige" barn med behov for flere og andre typer utfordringer enn det som den dominerende læringsdiskursen tilbyr.

Til slutt vil jeg nevne at jeg også observerte flere barn som ikke deltok i samspill med andre barn på Basen, og som gikk omkring, kikket litt inn på aktivitetene på rommene, så på barn som lekte. Det kunne se ut som om disse barna ventet på en venn, eller at den ansatte skulle sette seg ned og innlemme ham eller henne i en aktivitet. Spesialpedagogen bemerket dette overfor meg, og sa at hun opplevde at denne driftsformen med store grupper av barn i et stort landskap var utfordrende. Tiden med små grupper inne på rommene fungerte godt, der ble barna fulgt opp tett, fortalte hun. Men overgangssituasjonene, og andre situasjoner der de ansatte var opptatt med praktisk organisering, var krevende for de barna hun hadde ansvar for. "Men", sa hun, "de sterke hevder seg uansett, det er de som trenger litt ekstra hjelp som blir taperne". Uten at jeg verken opplevde eller fikk høre om dette i forhold til uterommet, kan en tenke seg at også her vil det være en utfordring for den ansatte å følge opp enkeltbarn som ikke i like stor grad er gode på å organisere seg selv. Dette på grunn av arealets størrelse

og at det ofte kun var én voksen som hadde ansvar for en forholdsvis stor gruppe barn. Disse barna kan med Warming Nielsen (2001) sitt begrepsapparat omtales som ”mindre egnede” i forhold til det mindre strukturerte livet i institusjonen. Om disse barna på Barnemøte aktivt velger at de vil være på Basen eller ute, er et annet spørsmål. I neste kapittel ser jeg nærmere på barnehagens valgpraksiser.

Bevegelse og stillesitting i lys av ideen om barns medvirkning

Etter romtiden og oppryddingen gikk alle barna og satte seg i garderoben. Her skulle de sitte og vente på de ansatte som skulle dele dem opp i grupper for å ha samlingstund. Intensjonen var at hver barnegruppe skulle deles i to eller tre etter alder, men på møtedager og på dager med få ansatte på jobb, ble det ikke mulig å dele gruppen. Innholdet i samlingene kunne variere, fra et variert innhold med sang, rim og regler eller eventyr, og til mer fakta- og kunnskapsorienterte samlinger. Jeg så at aktiviteter som innebar bevegelse, f.eks. leken *Bjørnen sover*, alltid førte til mye smil og latter blant barna. Samlinger som var mer kunnskapsorienterte, som når den voksne ba barna sitte i ring på gulvet mens hun spurte dem om fargen på snøen, navnet på det dyret som sover hele vinteren eller navnet på årstiden, var ofte preget av urolige barnekropper, og dermed negative korrigeringer fra den ansatte. Hvis det bare var én ansatt som skulle ha ansvaret for alle barna på Basen, ble det mer utfordrende å arrangere leker og skape dialog. I tilfeller da den ansatte prøvde på dette, så jeg at flere av barna, spesielt de yngste, ble ukonsentrerte og urolige i kroppen, og dette førte til at den ansatte måtte be dem være stille og sitte rolig. Slike samlinger var preget av at de var en ventetid mens bordene ble dekket og maten satt frem. Dette ble også diskutert på et basemøte, og det var flere som problematiserte det faktum at samlingstunden ikke fikk det innholdet og den utformingen de ansatte ønsket, men i stedet ble en måte å holde barna samlet og rolig før måltidet kunne starte. Urolige og ukonsentrerte barn i samlingene kunne handle om at barna hadde sittet forholdsvis mye stille frem til da, og mine observasjoner blir her bekreftet av to av de ansatte i intervjuet:

”Klara: For dem sitter i ro ganske mye i kjernetiden. Det er jo det.

Lena: Det syns jeg er den største forskjellen på barnehagen her og sånn tradisjonell, gammel barnehage så er det veldig mye stillesittende arbeid. Du ska hele tiden få input. Du skal lære noe. Det er mer som skole. Du skal sitte i ro fra klokka da til da.

Klara: Det er mye sitt- i- ro. Fra ni til tolv skal dem sitte i ro helst.

Lena: Ja, men helst litt før det og for at dem får jo ikke lov til å spring i gangen. Men klokka åtte så åpner vi konstruksjonsrommet.

Klara: Men da er det rolig leik, dem sitter jo eller ligg på gulvet, ikke sant? Og holder på å bygge. Også når klokka er ni, det er kjernetiden, så sitter dem, blir dem plassert på rommene, og der sitter du i ro. Også skal du ha samling etterpå, der dem sitter i ro. Også har du måltid, og der sitt dem også i ro.

Lena: Det blir mye i ro fra ni til tolv sjø. Da skal du sitte i ro og være stille.”

Vi ser her hvordan de reflekterer rundt en dagsrytme som gir barna få muligheter til kroppslig bevegelse. Når mine informanter på 5-6 år skal fortelle meg om den forrige barnehagen de gikk i, er det flere som vektlegger bevegelse i rommet, både i fortellinger fra utelekeplassen og ved at de kunne ”gå hvor vi villa”, som flere av dem sa. Her forteller to jenter meg om ”gammelbarnehagen”:

”Mona: Vi hadde ikke sånn at vi kunne velge et sted, vi bare gikk inn på avdelinga, og så kunne vi leik oss hvor vi villa, - inne på biblioteket, og! Og så var det veldig artig innpå klosserommet, for der hadde vi stige!

Elin: Det har vi ikke her.

Monica: Har dere lyst til at det skal være stige her og?

Begge: Jaa!

Mona: Også hadde dem madrass som vi kunne hopp ned på!”

Som tidligere nevnt forteller flere av barna om at Dramarommet er det mest populære, og at mange også velger utelek eller Basen. Dette er de rommene som tillater mest kroppslig aktivitet og bevegelse.

Palludan (2005) og Kvistad & Søbstad (2005) viser gjennom sine studier hvordan barna selv forteller om bevegelse som et viktig aspekt ved livet i barnehagen. En organisering av hverdagslivet som innebærer mange påfølgende situasjoner hvor barnet må være i ro med kroppen, vil dermed kunne gå på tvers av det barna selv ønsker og definerer som et godt barnehageliv. For eksempel vil mange typer lek og aktivitet som barna selv initierer medføre kroppslig uro og bevegelse, som snurring, hopping, kryping, springing og klatring, vestibulær, vill og farefull lek (Hangaard Rasmussen 1992). Fra mange barns perspektiv vil dermed en barnehage med stor vekt på stillesittende og rolige aktiviteter, hvor kroppene reguleres og pasifiseres, kunne oppleves som begrensende på deres muligheter for utfoldelse. Hvis mange barn opplever bevegelse som en sentral del av sin livsutfoldelse, kan barns medvirkning også handle om deres muligheter til å få bevege seg på ulike måter i løpet av barnehagedagen, både inne og ute. En dag som er lagt opp etter et skjema med mye sammenhengende stillesitting, kan derfor føre til at barna blir urolige, og søker situasjoner som gir bevegelse. Dette kan

innebære å snike seg inn og ut av fastlagte situasjoner og på tvers av de ansattes romlige fordelingspraksiser.

Mye stillesitting og mangelen på muligheter for kroppslig bevegelse gjør at barnehagen blir *"mer som skole"*, fortalte Lena i intervjuet foran. Sammenligningen med skolen kan både handle om stillesitting, og om den faste organiseringen av dagen som kan minne om skolens timer og friminutt. Det virker også som om disse to ansatte synes at barnehagen nærmer seg skolen i innhold. Som Lena sa: *"Du skal hele tiden få input. Du skal lære noe"*. Og at læring her kommer til syne som skolens tradisjonelle form for læring, hvor barna skal sitte i ro og *"få input"* av de voksne. Dette er en type læringsaktiviteter som ikke er basert på barnas egen sansing, lek, utforskning og bevegelse som har karakterisert et helhetlig læringsbegrep innenfor førskolepedagogikken (Barne- og familiedepartementet 1996; Lillemyr 2004). Slik kan det se ut som om kombinasjonen av en stram romlig organisering hvor barna i større deler av dagen må sitte stille og være kroppslig rolige, sammen med sterkt kodete verksteder og atelier, kan gi en førskolepedagogisk praksis som ligner mer på skolen, enn på den tradisjonelle barnehagens hverdagsliv, beskrevet som *"mässhall"* (Strandell 1994) eller *"cocktailparty"* (Ehn 1983), og som er kjennetegnet av en stor grad av flyt og bevegelse mellom ulike aktiviteter og rom.

Stram tidsstruktur og spontanitet

De ansatte hadde i denne barnehagen valgt å løse utfordringene med den store sosiale og romlige kompleksiteten ved hjelp av faste strukturer, her representert ved dagsrytmen, en fast møtestruktur, lister over vakter og tilhørende ansvars- og arbeidsfordeling, skriftliggjøring av informasjon, og en fordelingspraksis i forhold til barn og rom som ble administrert gjennom Barnemøtet og romlistene. Her vil jeg se på hva som kan skje i møtet mellom ideen om en fleksibel og brukervennlig barnehage og behovet for institusjonell orden. Det første eksempelet er hentet fra et Barnemøte, som daglig skal fordele 13 ansatte og 80 barn ut over 7 spesialrom, to baser, utelekeplassen, turer og klubber.

Jeg sitter i garderoben på den ene basen sammen med barna. Vi har sittet her en stund, kanskje i 10-15 minutter. Vi venter på at en av de ansatte skal komme og starte Barnemøtet. Jeg ser på klokka når hun kommer, den er 9.07. Hun sier ingenting, men begynner med raske bevegelser å krysse av barna på oppmøtelista. Så ser hun på dem og sier: *"Nå må vi forte oss, den andre basen er allerede ferdige med å velge."* Mens rommene ropes opp og barna rekker hendene i været, kommer en av de ansatte fra den

andre basen inn og sier: ”Kommer det noen fra dere på biblioteket? Vi begynner å bli utålmodige.”

Denne observasjonen, at de må skynde seg, de er sent ute, når Barnemøtet begynner syv minutter etter klokka ni, sier noe om et stramt tidsregime. Hvis den ene gruppen på 40 barn er sent ute, så får det konsekvenser for den andre gruppen. Fordi hvert rom inneholder barn og ansatte fra begge baser må de som kommer først sitte og vente på at de andre skal bli ferdig med sitt Barnemøte. Som den ansatte sa: ”Vi begynner å bli utålmodige”. Hun mente da seg selv og de barna fra hennes base som satt og ventet på å begynne å lese bok. De kunne jo ikke sette i gang før barna fra begge baser var kommet, og dette gjaldt for alle spesialrommene der den ansatte hadde planlagt en aktivitet. En av de ansatte forteller meg i et intervju dette om muligheten for å være spontan:

”Camilla: Jeg synes det var mye mer sånn frihet til å ta litt sånn spontane ting før enn hva det er nå. (...) Det går mye mer etter klokka her enn hva det noen gang har gjort. Det var jo en periode det var my jobbing med den barnehagen óg (dvs. den forrige barnehagen hun jobbet i). Der det liksom var sånn ”Vi har jo hele dagen” og ”Gi slipp på dagsrytmen” og vi skulle liksom lette på hele de greiene der. Men nå har vi gått tilbake til det der veldig stramme tidsskjemaet altså. Frokost fra da til da, ferdig da. Også klokka da til da er det sånn. (...) Nå synes jeg vi har mye strammere dagsrytme enn hva vi noen gang har hatt siden jeg begynte i en barnehage i hvert fall.”

Disse uttalelsene kommer fra Camilla, en av de ansatte som har jobbet mange år i barnehage, og det var flere ansatte som fortalte at det var vanskelig å gå utenfor det faste systemet hva gjaldt tidsplan og aktiviteter. Et eksempel på dette kan være den dagen den første snøen kom. Den ansatte som ledet det ene Barnemøtet utbrøt med iver i stemmen: ”Hvem har lyst til å være med meg ut i snøen i dag?” De fleste barna på basen strakte armene høyt i været og ropte ”Ææææ!”⁵⁵, og jeg registrerte en glad og ivrig stemning og mange engasjerte barn og voksne i garderoben etter møtet. Etter en liten stund kom imidlertid en av de ansatte fra den andre basen. Hun sa at det ikke var mulig at så mange valgte å være ute, for da måtte det jo være flere ansatte ute sammen med dem, enn det som var oppsatt. Dette ville føre til at rom måtte stenges, rom som barna på deres base nettopp hadde valgt.

En av pedagogene utdyper og reflekterer over at hverdagslivet er stramt organisert og fastlagt:

⁵⁵ Trøndersk for ”Jeg”

”Dagny: Det er kanskje bare i det siste jeg har begynt å tenke over det. Det poenget der med at dagen vår i barnehagen er veldig lagt opp. Både for voksne og barn, så er dagen veldig sånn lagt opp fra vi går til vi kommer. Det er veldig sånn klokkeslett. Vi må bryte av ofte både for ungene og de voksne. Og da mister vi noen ting på veien. Det tror jeg nok vi har gjort. Det er fullt mulig å hente det inn igjen, det tror jeg, men... Den der spontane og det undrende med ei lita gruppe som du bare tar med deg spontant, den, vi har ikke mista det helt nei, for all del, men kanskje det er den som står i faresonen altså. At vi er så, vi blir lite spontane. Vi blir det. Det kjenner jeg.

Monica: Hvorfor blir dere så lite spontane?

Dagny: Kanskje for at vi har lagt opp dagen sånn som vi har gjort. Jeg har tenkt litt på det, om det er for at vi har lagt opp dagen med det der Barnemøtet og så kjernetid på rom også alt mulig sånn. At er det derfor? Om vi har låst oss fast i for mange timer på dagen. (...) Det der med at, ja, at vi har kanskje spikra oss fast i et eller anna, og da kan man spørre om det med barns medvirkning igjen også. Om vi i vår iver etter å få alle med på alle rom og dem skulle få velge sjøl, så har vi egentlig fratatt dem det vi ønske å gi dem. Jeg veit ikke. Har det vært større plass for barns medvirkning hvis dem kunne ha få gått hvor dem villa?”

Vi ser her hvordan Dagny reflekterer rundt hvordan de har valgt å organisere dagen, og gjennom uttrykk som ”veldig sånn klokkeslett”, ”vi har låst oss fast” og ”spikra oss fast”, ser vi at også hun opplever at hverdagen har en fast struktur som er styrt etter klokka. Dette stemmer også med mitt inntrykk. Det var få spontane aktiviteter uten om det faste, og jeg opplevde at de ansatte var opptatt av å passe klokka i forhold til alle aktivitetene for å få dagen til å ”gå opp” med pauser og møter og vakter. Også møtene, som jeg diskuterte i forrige kapittel, handlet ofte om hvordan få kabalen til å gå opp med fordeling av ansatte på ulike oppgaver til ulike tider. Jeg vil derfor se nærmere på hva utsagnene om begrensede muligheter for å være spontan, og om streng tidsstyring kan innebære.

Gjennom eksemplene fra da Barnemøtet begynte klokken 9.07, og da den første snøen kom, får vi her et bilde av graden av fleksibilitet i et system hvor nesten hundre barn og voksne er avhengige av hverandre. Eksemplene sier noe om mulighetene for å være spontane på tvers av dagsrytmen og det som er planlagt. Når så mange barn og ansatte skal koordinere sine aktiviteter, så vil nødvendigvis spontane, uplanlagte eller uforutsette aktiviteter få konsekvenser også for andre. Den økte graden av både sosial og romlig kompleksitet, vil innenfor en pedagogisk og institusjonell rasjonalitet kreve systemer for oversikt og kontroll med at alle barna har det bra, og at de overordnede målene innfris. Derfor vil det oppstå et behov for strukturer og systemer som regulerer både sosiale og romlige forhold.

Organiseringen av basebarnehagens barnegrupper og areal er bl.a. utgått fra diskurser om økonomisk effektivitet, fleksibilitet og valgfrihet, noe jeg viste i kapittel 10. Gjennom eksempelet med nysnøen, ser vi hvordan de ansattes behov for strukturer og system, regulerer og låser aktørene. Hvis alle de ansatte velger seg hvert sitt rom, vil alle rommene være åpne for barnas valg. Hvis 4 ansatte går ut med 30 barn fra den ene basen, vil fire rom ikke kunne åpnes, og det vil begrense valgfriheten til de barna som ikke ønsker å være ute. Samtidig vil kravet om at de ansatte skal være inne på rom begrense valgmulighetene til dem som vil ut i snøen. Slik vil et system basert på individuell valgfrihet måtte inneholde regler og strukturer som begrenser aktørenes muligheter for såkalte frie valg.

Fra et institusjonsperspektiv ser vi her hvordan ideen om individets frie valg utgjør en kontradiksjon: institusjonen bygger på en idé om den store gruppen innsatte/barn som skal styres mot visse overordnede mål av den forholdsvis mye mindre gruppen ansatte (Goffman (1961)1991). Individet må hele tiden forholde seg til det som organiseres for gruppen, noe som også understrekes hos Ehn (1983) i hans studie. Han viser at det meste av det som skjer i barnehagen skjer ut fra spørsmålet ”*Vad behövs för att vi ska fungera tillsammans?*” (ibid.:88), altså et praktisk hensyn for at kollektivet av barn og ansatte som helhet skal ha det bra, og ikke nødvendigvis ut fra overordnede pedagogiske hensyn, jf. begrepene ”institusjonslogikk” hos Gulløv (2004) eller ”hverdagslivets praktiske rasjonalitet” hos Olsen (2007). Slik vil ideen om individets frie valg innenfor en institusjonskontekst være en svært vanskelig å få til i praksis. For at institusjonen skal kunne opprettholde en viss grad av orden, og for at arbeidet skal være målrettet, må individenes valg skje innenfor bestemte rammer, og hensynet til fellesskapet og det som er praktisk mulig vil alltid måtte komme først. Slik vil et perspektiv på medvirkning som et relasjonelt fenomen innenfor et fellesskap (Bae et al. 2006), være en forståelse som vil harmonere bedre i forhold til et institusjonelt perspektiv, enn den nyliberale forståelsen av brukerens rett til valgfrihet.

Camilla i sitatet over reflekterer over at tidligere var det mye fokus i barnehagene på at en hadde ”hele dagen” til å være sammen med barna og gjennomføre det planlagte opplegget. At en ikke skulle ha stramme strukturer og måtte tenke på klokka i forhold til ulike aktiviteter. Ved å ”gi slipp på dagsrytmen” ville en få en økt helhetstenkning hva gjaldt omsorg, lek og læring gjennom hele dagen. Goffman ((1961)1991) bruker begrepet ”*personal economy of action*” som et kjennetegn på livet utenfor institusjonen, hvor individet selv har muligheter til å påvirke egen livssituasjon i forhold til tidsbruk på ulike aktiviteter. Dette kan ligne på den

tradisjonelle barnehagens idé om en svak tidsstruktur, som barn og ansatte kunne avpasse sine aktiviteter fleksibelt innenfor. Goffman viser i sine studier av totale institusjoner hvordan individet her blir fratatt mulighet til å handle ut fra egne behov og vurderinger, og i liten grad får medvirkning på når og hvor lenge han eller hun skal holde på med ulike aktiviteter. Ved at både barn og ansatte blir ”låst” i forhold til et stramt tidsregime, kan det se ut som om den fleksible barnehagen paradoksalt nok kan fremstå som det motsatte for aktørene selv.

I norsk barnehagesammenheng har man både innenfor førskolelærerutdanningen og i praksisfeltet et begrep som kalles ”Den døde musens pedagogikk” (Granath 1988; Tholin 2006). Dette handler om de ansattes og barnas mulighet til å la seg rive med av det som skjer i øyeblikket, og bygge pedagogikken på det barn og voksne opplever sammen, her og nå, som når man tilfeldigvis finner en død mus på tur. Da kan pedagogene velge å legge andre planer til side, og heller ta utgangspunkt i barnas nysgjerrighet og undring rundt den døde musen i det videre arbeidet. Tholin (ibid) hevder at dette er noe av kjernen i en pedagogikk som skal bygge på barns rett til medvirkning, at det barna er interessert i og opptatt av, skal speiles i barnehagens målrettede arbeid med de ulike fagområdene. En av pedagogene i Sola barnehage stiller spørsmål ved om de på grunn av alle hensynene som må tas ”*har låst oss fast i for mange tima på dagen*”. I et felt med flere sterke og til dels motstridende diskursive representasjoner, kan en tenke seg at det vil kunne oppstå praksiser som strider mot eller går på tvers av overordnede statlige og kommunale mål med institusjonen, noe som blir tydelig i denne hverdagslivsstudien. Barns medvirkning gjennom spontane og kreative innfall, begrenses av behovet for institusjonell orden, oversikt og omsorg for barna i en såkalt fleksibel barnehage.

Kapittel 13: Valgfrihet i barnehagen?

I det forrige kapittelet beskrev jeg hverdagslivet i Sola barnehage. Her vil jeg se nærmere på selve "Barnemøtet" i lys av diskurser om valgfrihet og medvirkning. Jeg vil bruke denne sosiale praksisen som et eksempel på hvilke konsekvenser ideen om fleksibilitet og individuell valgfrihet kan få for barns muligheter til å delta som kompetente aktører i barnehagens hverdagsliv. Slik kan prosjektet være med på å skape nye forståelser for hvordan valgfrihetsdiskursen kan komme til uttrykk som pedagogisk praksis.

Det som gjør arbeidet i en baseorganisert barnehage annerledes enn i den tradisjonelle avdelingsbarnehagen, er forhandlingene og praksisene rundt fordelingen av barn og voksne på fellesarealene. Dette er et tema som ikke i særlig grad vil prege hverdagen i avdelingsbarnehagen, hvor man har få rom og barna fordeler seg ganske fritt rundt inne på avdelingen. Det er ideen om barnas rett til å velge som vil være hovedtema i dette kapittelet, og interessante spørsmål vil være hvordan barn og ansatte posisjoneres og hvordan disse posisjonene leves, når valg av aktivitet innføres som en formell, daglig praksis,

Fire- fem dager i uka arrangeres et Barnemøte på begge baser. Møtet har til hensikt å fordele alle barna på ulike rom med ulike aktiviteter, inne og ute. Etterfulgt av møtet kommer den såkalte "tiden på rommene" eller "romtiden" som jeg beskrev i forrige kapittel. Barnemøte kan sees som en symbolsk viktig fordelingspraksis gjennom at spesialrommene, som er stengt store deler av dagen, åpnes, og barna skal få velge hvilket rom de skal være på. Den samme praksisen gjentar seg til samme tid hver dag, med de samme aktørene til stede. Barn og voksne vet hva som skal skje, det er kjent og forutsigbart, en rutine, samtidig som utfallet for det enkelte barn er ukjent. Dette aspektet kommer jeg nærmere tilbake til. Først ønsker jeg å beskrive intensjon og generell praksis.

Beskrivelse av Barnemøtets utforming og intensjon

Barnemøtet samler alle barna og en del av de ansatte i basens fingarderobe. Barna sitter på sine respektive plasser, og skal fordeles på faste aktiviteter som turer og aldershomogene klubber. Så blir hvert av spesialrommene ropt opp, og barna kan rekke hånden i været og slik signalisere at hun eller han gjerne vil være i det rommet i dag. For å unngå for mange barn på hvert rom, har de ansatte satt en begrensning som angir det maksimale antallet barn på hvert

rom fra hver base. Er det flere barn enn dette antallet som rekker opp hånden, velger den voksne ut hvem som skal få sitt valg eller ønske oppfylt. De som ikke blir pekt ut, får en ny sjanse til å velge når neste rom ropes opp. Barna har ingen formell mulighet for å påvirke hvilke andre barn de skal være sammen med inne på rommet, for oppropet går på rom, ikke på person. Det er heller ikke alltid at det opplyses om hvilken voksen og hvilke typer aktiviteter som skal foregå inne på det enkelte rom, eller hvilke rom som er stengt denne dagen.

For å administrere dette systemet hvor 80 barn og 13 voksne skal fordeles på ulike rom og aktiviteter, brukes ”romlisten”, et skjema hvor alle barnehagens rom står oppført med et tall bak. Tallet angir antallet barn fra hver base som kan få adgang til rommet, og det er plass til å skrive på hvilke barn og voksne som skal være på det aktuelle rommet denne dagen. Barnas valg noteres og lagres, og det hender at personalet styrer barnas valg ved å henvise til at barnet har vært på det samme rommet i flere dager i strekk, og nå må velge et annet rom. Dette omtales som ”rullering” mellom rommene, og er en praksis jeg kommer nærmere tilbake til. Hvis noen barn ikke har valgt seg rom når møtet er slutt, får de noen alternativer å velge mellom, rom der det fortsatt er ledig plass. Barna har ikke mulighet for å ombestemme seg når de først har valgt et rom og satt i gang med en aktivitet der.

I tillegg til at Barnemøtet er en fordelingspraksis som løser utfordringen med fordeling av barn og ansatte, finnes det også andre begrunnelser for denne måten å gjøre det på. Styreren legitimerer Barnemøtet på denne måten i Resultatvurdering av lederavtalen for 2005. Under punkt 5, ”Vurdering av måloppnåelse” for mål 1: ”Gi barn økt medvirkning på beslutninger”, heter det:

”(...) Storbarnsbasene utfordres hver dag til medvirkning: Dagen starter med Barnemøte hvor hvert enkelt barn må gjøre valg på hva de skal bruke formiddagen til, dvs. på hvilket spesialrom de skal leke. Valget kan gjøres ut fra aktivitet, venner eller voksen. Aktiviteten starter med rådslagning på hva de skal gjøre denne dagen. Det valget de har tatt må de stå for. Det er den voksnes jobb å motivere videre hvis barnet blir lei og vil gå. Det er også de voksnes jobb å loggføre hvilke barn som leker hvor og følge opp at ikke de samme barna blir på samme sted over for lang tid, evt. hvorfor dette skjer. Gjennom dette opplegget mener vi at barn lærer å ta ansvar for egne valg, det er ikke bare å løpe fra et sosialt fellesskap og de motiveres til konsentrasjon over tid.”

Vi ser her hvordan Barnemøtet blir svaret på kommunens mål om å gi barn økt medvirkning i byens barnehager, gjennom at møtet gir barna mulighet til å velge ”hva de skal bruke

formiddagen til, dvs. på hvilket spesialrom de skal leke". Ved å ikke åpne opp for bytting av rom, eller at barna ombestemmer seg i løpet av tiden på rommet, ønsker barnehagen å oppnå at *"barn lærer å ta ansvar for egne valg"*. Barnas plassering blir registrert, slik at de ansatte får en oversikt over hvem som er hvor og sammen med hvem. Slik kan de ansatte sørge for at barna ikke *"blir på samme sted over for lang tid"*, at de ikke velger det samme rommet dag etter dag, men får ulike erfaringer og opplevelser i de forskjellige rommene.

Dette er et eksempel på hvordan barnehagelovens paragraf 3, om barns rett til medvirkning, som er utdypet både i rammeplanen og i et eget temahefte, blir komprimert og redusert til målet om å *"Gi barn økt medvirkning på beslutninger"*. I hvilken grad dette målet er nådd, vurderes av enhetslederen, - i samarbeid med baselederne, og det krysses av på en skala fra lav til høy måloppnåelse. Graden av måloppnåelse gjelder da for enheten generelt, og vil omhandle 100-150 barn i alderen 0-6 år. Det er ut fra disse resultatvurderingene at Rådmannen kan kontrollere at enhetene arbeider mot de sentralt oppsatte målene, og i hvilken grad målene for kommunens barnehager nås. Slik kan dette være enda et eksempel på hvordan en konsernorganisert kommune operasjonaliserer og forenkler komplekse pedagogiske mål. Gjennom statistiske verktøy, indikatorer og tall, kan kommunen dermed produsere sannheter om interne, og komplekse forhold innad i barnehagene (Hammer 2008). Om, og på hvilken måte barn faktisk får en reell medvirkning på beslutninger som angår deres liv i institusjonen, har jeg med bakgrunn i observasjoner, diskutert i forrige kapittel. Jeg vil også gjennom denne nærstudien av Barnemøtet, som legitimeres som en praksis som skal gi barn økt medvirkning på beslutninger, problematisere denne forenklingen av medvirkningsdiskursen.

Barnemøtet som sosial praksis er vevet inn i flere ulike forståelser av hva barnehagen skal være. Styrerens beskrivelse av Barnemøtet bygger på diskurser om det aktive, kompetente barnet, et individ som har rett til å velge og rett til å medvirke i egen hverdag. Som jeg drøftet i kapittel 10, blir dette i kommunal politikk til en konstruksjon av barnet som bruker av barnehagens tjenester, og som har rettigheter i forhold til valgfrihet (Trondheim kommune 2005a). Vi ser av sitatet over, at å posisjonere barnet som bruker på denne måten, innebærer en *ansvarliggjøring* av barnet i forhold til de valg det tar. Barnet blir en rasjonell, individuell aktør som, gjennom de ansattes hjelp, tar ansvar for sin egen utvikling og læring. Slik kan det se ut som om Barnemøtet bygger på en idé om barns medvirkning som friheten til å velge. Som jeg tidligere har drøftet kan dette i større grad knyttes opp mot en markedsøkonomisk

brukerdiskurs (Tranøy 2006), enn den demokrati- og dannelsesdiskursen som rammeplanen og Temaheftet om medvirkning (Bae m.fl. 2006) legger til grunn. Både i dette temaheftet, og hos Johannesen & Sandvik (2008), argumenteres det for at medvirkning i barnehagens ikke skal knyttes opp mot individuelle valg og medbestemmelse i enkeltsaker, men heller forstås som et demokratisk fellesskapsprosjekt: *"Medvirkning er ikke noe hver og en utøver for seg selv. Det handler om hvordan mennesker samhandler, lytter til og respekterer hverandre i et fellesskap"* (ibid.:27). Samtidig understrekes det flere steder i Temaheftet at medvirkning på denne måten er utfordrende for de ansatte, fordi det er et *"komplisert felt i praksis"* (Bae 2006:13). Dette fordi de ansatte både skal se det enkelte barnet som en kompetent, likeverdig og aktiv deltager, og samtidig vise omsorg og ta ansvar for både det enkelte barn og fellesskapet som helhet. Å la barn få medbestemmelse og valgfrihet på enkelte konkrete områder, som valg av rom for lek, kan derfor forstås som en utvalgt og avgrenset posisjon det er mulig å ta innenfor den komplekse medvirkningsdiskursen.

På den andre siden ser vi at utformingen av Barnemøtet også er en del av en pedagogisk diskurs, som bygger på ideer om at barn lærer og utvikler seg best i små grupper med varierte aktiviteter, og hvor det vektlegges konsentrasjon og fordypning. I denne sammenheng fyller Barnemøtet en funksjon som fordelingspraksis, slik at barnegruppen blir oppdelt i små og stabile grupper, som over tid rullerer på de ulike rommene og aktivitetene. Dette vil kunne skape et godt læringsmiljø, samtidig som en rullering vil gjøre det mulig for barnet å få flere erfaringer og et økt læringsutbytte. Slik kan Barnemøtet også sees i lys av en mer tradisjonell pedagogisk diskurs, der barnet i tillegg til å fremstå som kompetent, også posisjoneres som sårbart og med behov for små, stabile grupper. Ved at de ansatte tilrettelegger for varierte opplevelser, og gjennom loggføring følger med på at alle barna får delta i ulike utviklingsfremmende aktiviteter på forskjellige rom, kan pedagogiske mål for barnet og gruppen nås.

Gjennom feltobservasjoner fra Barnemøter vil jeg nedenfor vise hvordan noen av disse forståelsene kommer til uttrykk som praktiske handlinger og opplevelser i barnas liv. Mine beskrivelser og forståelser knyttet til Barnemøtet, bygger på min tilstedeværelse i 18 slike møter fordelt på begge baser.

Lotteri og fleksible barn

Tiden før Barnemøtet begynner, mens barna sitter i garderoben og venter på at de ansatte skal komme og starte møtet, kan sees som en sosial møteplass for barna. Her fortsetter relasjoner som oppstod under frileken, nye relasjoner skapes, forsterkes eller brytes. I denne "lommen" av tid, ser jeg at enkelte barn gjør avtaler med andre barn om hvor de skal velge å være i dag, og hva de skal gjøre.

Når de voksne kommer, går barna og setter seg på plassene sine, samtalene stilner, og fokus rettes mot den ansatte som skal lede møtet i dag. Ofte er det flere ansatte fra basen med på møtet, de plasserer seg i døråpningen eller innimellom barna. Men fortsatt er det lyd i rommet, jevnt surr, en dur fra mange kropp, ikke alltid så lett å spore hvor den kommer fra. Den voksne ber barna være stille, for nå skal de begynne. Men lyden blir sjelden helt borte lenge. Så begynner det som i noen barnehager kalles for "valgstund" (Bjarnadóttir 2004). I noen barnehager er det knyttet opp mot spesielle pedagogiske retninger⁵⁶, mens her kalles det "Barnemøte". Møtet følger en mal, og det samme gjentar seg i ulike variasjoner og fasetter hver dag, med ulike aktører og episoder som trer frem som tydelige. Et av barna beskrev Barnemøtet på denne måten:

*"Monica: Men når det er Barnemøte, hvordan gjør dere det når dere skal velge rom?
Lars: Da er det sånn at først så blir det sånn at vi rydder, og så går vi på plassene og setter oss, og så er det opprop og SÅ kan man få velge seg et rom. Men hvis det blir for mange..., man kan være to, eller tre, eller fire på noen rom eller... så selv om dem rekker opp hånda kan det være at dem ikke får være innpå det rommet.*

Monica: Hva gjør dem da?

Lars: Da må dem velge et anna rom. Men vet du hva? Det artigste rommet er Drama!

Monica: Syns du Drama er det artigste?

Lars: Ja, det syns nå nesten alle."

Her kommer et utdrag fra feltnotatene etter observasjon av et Barnemøte. Dette kan stå som eksempel på et møte slik jeg ofte opplevde det, og vil derfor bli brukt som utgangspunkt for den videre analysen.

Klokka er ca ni, og det er Barnemøte på A-basen. Jeg sitter på benken sammen med barna. Først er det opprop, den voksne krysser av barna på oppmøtelista. Så ropes det opp hvem som skal på tur. Noen ser svært spente ut. Han som sitter ved siden av meg, Anders, sier "Æsj, tur, håper det ikke blir meg". Det ble ikke han. En annen gutt sier "nei!" med en gang han blir ropt opp for å være med på tur, men så springer han etter de andre ut til grovgarderoben for å kle på seg. Så ropes det opp hvem som skal

⁵⁶ F.eks.: Det pedagogiske programmet "High Scope" inkluderer en praksis med valgmøter

være med på kor. Tirsdag er kor-dag får jeg senere fortalt. Anders vil heller ikke på kor, forteller han meg med lav stemme. Hva vil du da, spør jeg. Jeg vil på Drama, sier han. Jeg ser at han har øyekontakt med et par jenter som sitter litt lengre borte, og ved sine grimaser og kroppsbevegelser ser jeg at alle tre er spente på om de får komme på Drama. Så starter den voksne med å rope opp alle spesialrommene etter tur. "Hvem vil på Konstruksjon?" Flere barn, flest gutter, rekker raskt hånden i været, og noen av dem blir plukket ut og springer smilende og småpratende ut i gangen mot Konstruksjonsrommet. Dette skjer med flere rom som ropes opp. Så kommer Dramarommet: "Hvem vil være på Drama i dag?" Sammen med flere andre barn spretter gutten ved siden av meg og hans to venninner opp med hånden i været. Den voksne ser på barna og ned på listen sin, og plukker ut fire barn. Anders og den ene jenta får ønsket sitt oppfylt, den andre jenta får ikke. Da ser jeg at hun vender seg til et annet barn, og jeg hører at de sammen bestemmer seg for et annet rom de vil velge.

I denne observasjonen har jeg fokuset på en 5 år gammel gutt, Anders. For meg ser det ut som om han på forhånd har bestemt seg for at han vil på Dramarommet i dag, sammen med et par venner. Av måten de signaliserer til hverandre under møtet forstår jeg at de tre har et ønske om å være sammen. Dette er barn som har lagt en plan, administrert seg selv og andre på forhånd, de har gjort et valg om hvor de vil være og hva de vil holde på med. Men gjennom møtets rutiner av opprop og plassering av barn på ulike faste aktiviteter, så forstår jeg at Anders og de to jentene satt der og ventet spent på om de skulle få muligheten til å få sin plan satt ut i livet. Gjennom Anders' uttalelse "*Æsj, tur, håper det ikke blir meg*" forsto jeg at han ikke hadde kontroll over det som skjedde. Han visste ikke om han kom til å bli valgt ut til å gå på tur, eller om han skulle på kor. Dette var for ham helt uforutsigbart og noe han ikke kunne være med å påvirke. Han måtte bare sitte der og vente og håpe. Gjennom Anders sine uttalelser, fikk jeg et inntrykk av Barnemøtet som noe som var unntatt styring, en daglig seanse hvor utfallet ble bestemt av "høyere makter" eller flaks og uflaks. Et bilde på dette kan være et lotteri. Spillerne sitter spent og venter for å se om de får den gevinsten de ønsker seg, men de har ingen styring selv. Anders visste hva han ville, han hadde planene klare. Han visste at han av og til skulle på tur, og av og til på kor og klubb. For ham var det spennende å se om han kom seg gjennom møtets første fase, hvor barna ble plassert på faste, ikke-valgbare, men obligatoriske aktiviteter. Ble han ikke utpekt/utvalgt til noe av dette, var det straks større sjanse for å få det rommet han ønsket, for da var det færre barn igjen som skulle fordeles på rommene. Slik ser vi hvordan møtet fungerer som en fordelingspraksis, og ved å plassere barn på tur eller kor, så ble disse barna "sanert" bort, et uttrykk en av de ansatte brukte om praksisen med å plassere barn på faste aktiviteter eller rom. Dette førte til at det ble en bedre mulighet for de gjenværende barna til å få sine valg oppfylt. Episoden illustrerer hvordan Barnemøtet for barna kan virke som et lotteri, hvor selv om du venter spent og følger

spillereglene, ikke vet hvordan utfallet blir, og at det er mange mulige scenarioer med utgangspunkt i det enkelte barns forventninger og planer i forkant av møtet.

På samme måte som Bjarnadóttir (2004) i sin studie av den tilsvarende "valgstunden" i islandske barnehager, så jeg ofte barn som strålende satte tommelen opp mot vennene sine hvis de fikk innfridd valget/ønsket/planen sin. Et seierstegn, - vi vant! Jeg så også barn med teatraliske triste ansikter som så ut til å signalisere at, nei, det var visst ikke vår tur i dag. Men disse ansiktene så ikke virkelig triste ut, mer som en symbolsk markering av et tap, et feilslått valg. Sånn gikk det i dag, en kan ikke vinne hver gang. I intervjuene med flere av de eldste barna fikk jeg inntrykk av at de syntes det var greit å ikke få ønsket sitt oppfylt. Som Haldis og Vera sier: *"Da kan vi bare velge et anna rom"*. Når jeg videre spør om de synes dette er greit eller trist, så får jeg til svar at: *"Det er gr...(nøling), det er littegrann trist, men det går greit, da"*. Og jeg observerte at de fleste ved avslag startet nye forhandlinger, verbalt eller non-verbalt, med de samme eller med andre barn. At noen barn ble virkelig lei seg, kommer jeg tilbake til nedenfor.

En annen mulig utgang på valgsituasjonen i eksempelet over, var at Anders fikk rommet han ønsket, men at vennene hans, som han hadde avtalt med på forhånd, ikke fikk det. At han måtte leke der inne med noen helt andre barn, kanskje barn som han aldri brukte å leke med til vanlig. Siden rommene kunne velges av alle de 80 barna, var det stor sannsynlighet for at en del av barna som fikk innfridd ønsket sitt, ikke kjente de andre barna der inne så veldig godt. Greve (2007) argumenterer for at vennskap, selv mellom små barn, har en del av de samme kvalitetene som voksnes vennskap, og utvikles over tid. Siden vennskap handler om å kjenne og være trygg på hverandre og hverandres kommunikative uttrykk, hverandres humor og preferanser, vil lek og samspill med venner kunne bli kvalitativt annerledes enn lek med barn en ikke kjenner så godt. Noen former for lek og samspill krever stor sosial innsats av aktørene i forhold til å forstå hverandres intensjoner og kommunikasjon, og det å skulle gå inn i denne type samspill kan være så krevende at barna ønsker å skjerme leken for innblanding fra andre enn dem de selv har valgt (Corsaro 2003; Greve 2007). Slik vil Anders sitt opphold på Dramarommet uten vennene sine, kunne føre til at oppholdet blir noe helt annet enn han hadde tenkt. Han vil kunne finne nye barn å leke med, eller bli gående alene. Slik vil en praksis med valg av rom eller aktivitet, til fordel for valg av en venn, kunne føre til krevende og utfordrende sosialt samspill for barna. Samtidig vil de på denne måten bli utfordret på, og dermed kunne utvikle en fleksibilitet i forhold til sosialt samspill som barn i mindre og mer

stabile grupper ikke vil få mulighet til. Det skal imidlertid understrekes at det virket som om de fleste ansatte, med unntak av vikarene som ikke kjente barna så godt, forsøkte å ta hensyn til barnas ønsker om å være sammen med i alle fall én venn på rommet.

Et siste scenario kan være det tilfellet der Anders og vennene hans får valget sitt innfridd, men når de kommer til Dramarommet, så har den ansatte som skal ha ansvaret der inne planlagt en voksenstyrte aktiviteter det meste av tiden. Dette så vi et eksempel på i forrige kapittel, da barna skulle lære å danse Per Sjuspring. Slik vil Anders og vennene hans måtte holde på med dette, og ikke den aktiviteten de selv hadde planlagt. Siden Dramarommet stort sett var stengt utenom disse 90 minuttene på formiddagen, ville det da ikke være flere muligheter den dagen for å få gjennomført planen. I denne situasjonen vil også barnas planer og initiativ bli satt til side til fordel for de ansattes organisering, og barnas mulighet for forhandling og innflytelse på situasjonen ville kunne bli liten.

I forhold til de faste aktivitetene som barna kunne bli plassert på, er det ikke vanskelig ut fra en pedagogisk argumentasjon å forsvare praksisen med å plassere barna på ulike faste aktiviteter. Deltagelse i aldershomogene grupper, såkalte klubber, kor, dans og tur, kan gi barna opplevelser og erfaringer det er vanskelig å gi dem på andre måter. Det samme gjelder for planlagte og voksenstyrte aktiviteter inne på rommene. Men paradokset er at Barnemøtet presenteres både overfor barna, foreldrene og overfor kommunen, som stedet for barnas egne valg av aktivitet og venner, og legitimerer barnehagens måloppnåelse i forhold til å gi barn økt medvirkning i barnehagen. En del barn får velge hvor, med hvem og hva de skal holde på med på møtet, men i det store og hele fungerte Barnemøtet mer som en fordelingsentral, styrt av de ansatte, og barnas medvirkning og valgfrihet ble i praksis redusert til et spørsmål om flaks eller uflaks. Barna ble utpekt eller utvalgt av de ansatte. I stedet for at barnet blir det aktive subjekt som velger aktivitet og venner, som intensjonen ved Barnemøtet skulle være, blir barna utpekt til visse aktiviteter. Barnet blir et objekt i valgsituasjonen, og mister kontrollen over situasjonen.

Corsaro (2003) hevder etter mange år med etnografiske studier i barnehager og skoler, at det er to basistemaer i barns jevnaldningskultur: *"Kids want to gain control of their lives and they want to share that sense of control with each other"* (ibid.:37). Slik basebarnehagens fordelingsritual fungerer i praksis, har barnet liten kontroll over det som skjer, og dermed liten innflytelse på det som skal skje videre. Kontrollen er det den ansatte som leder møtet som har,

fordi hun har en oversikt over hvilke rom som er åpne i dag, hvilke aktiviteter som skal foregå, og ikke minst; hun har makt til å velge ut hvilke barn som skal få oppfylt ønsket sitt. Barn som prøver å få kontroll ved å bestemme seg for hva de vil på forhånd, og kanskje planlegge dette sammen med en venn, for slik å skape kontroll over det som skal skje på rommet etterpå, vil kunne oppleve denne type fordelingsmøte som å miste kontrollen over hverdagslivet i institusjonen. For noen barn vil dette oppleves greit, for andre kan det oppleves frustrerende eller passiviserende. Nedenfor viser jeg eksempler på begge disse typer av reaksjoner. Å gi barn, sammen med andre barn, en viss grad av forutsigbarhet og kontroll over hva som skal skje i institusjonen, kan være en måte å gi mening til diskursen om barns rett til medvirkning, og være en utvidelse av den nyliberale forståelsen som vektlegger barnets behov for og rett til å velge.

At barna venner seg til at de noen ganger får, mens de andre ganger ikke får valget sitt oppfylt, kan i følge enkelte av de ansatte være en god erfaring, og viktig for barna å ta med seg videre i livet. Dette handler da om å lære å leve i et fellesskap, og at det er mange hensyn som må tas, forteller en av pedagogene meg i intervjuet. En kan også se dette som en måte å utvikle barnas evne til fleksibilitet, det å være fleksibel og smidig både i forhold til aktiviteter og relasjoner. En baseorganisert barnehage må finne måter å fordele barn og ansatte utover det felles arealet. I denne type fordelingspraksis forventes det at barna opptrer fleksibelt, at de kan endre ønsker og planer på kort varsel, og opparbeide entusiasme for andre alternativer, altså ikke holde fast, ikke kreve stabilitet, kontroll og forutsigbarhet. De nye fleksible løsningene innen barnehage- og skolebygg, kan forstås som en måte for samfunnet å utdanne "flexible souls", som Fendler (2001) hevder er en sentral del av den nyliberale dreiningen innen utdanningspolitikken. Å være fleksibel og mestre forandring er en viktig egenskap i et samfunn hvor aktiviteter, forventninger og relasjoner er i stadig endring, og er en forutsetning for å lykkes i det senmoderne arbeidslivet, understreker Sennet (1998). Flexibilitets- og valgfrihetsdiskursen som har materialisert seg som nye, avdelingsløse barnehager, er basert på ideen om det kompetente og selvstendige barnets lyst og behov for nye utfordringer (Buvik 2003; Kjørholt & Tingstad 2007). Barnets behov for kontroll og forutsigbarhet er ikke en del av disse forståelsene. Her ser vi et eksempel på hvordan denne institusjonelle praksisen forutsetter fleksible barn som lett kan skifte fokus og endre planer, som kanskje synes det er "*littegrann trist*", men at "*det går greit*" å ikke få oppfylt sine ønsker og sine planer. At noen barn velger andre posisjoner, vil jeg vise i tilknytning til andre måter å forholde seg til valgsituasjonen på.

Når en ikke får det en ønsker seg

I eksemplet fra Barnemøtet, så vi at jenta som ikke ble pekt ut til å være på

Dramarommet ”*vender seg til et annet barn, og jeg hører at de sammen bestemmer seg for et annet rom*”. Denne jenta ser ut til å forstå og godta det ritualet hun er en del av. Hun følger spillereglene som sier at hvis du ikke får det du ønsker deg, så må du finne deg et annet rom og andre samspillspartnere, og hun kan være et eksempel på et barn som posisjonerer seg innenfor en ”fleksibelt barn”-diskurs. Barn som opptrer i tråd med diskursen, vil takle en slik kunstig valgsituasjon, og godta at planer må endres, og ha evne til å gi fra seg kontrollen. Jeg vil her vise et eksempel fra et annet Barnemøte, der et barn som ikke fikk ønsket sitt oppfylt, reagerte på en annen måte.

Da Dramarommet ble ropt opp var det 5 barn som rakk hånda høyt og raskt i været med et ”Æææ!”. Det var June på 3 år og fire jenter på 5 år som ofte lekte sammen. Agnes, møtelederen, peker på June og alle 5 åringene unntatt Hanne. Hanne ser overrasket ut, og så begynner hun å gråte. ”Nei, det er bare 4 stykker som får gå på Drama”, sier Agnes. Jeg ser at Hannes tårer renner, hun prøver å gni dem vekk, det kommer ingen lyd, bare et helt stille hulk. Det ser ut som om hun prøver å skjule at hun gråter. Så merker jeg at det skjer noe mellom Agnes og Bjørg, en av de andre ansatte som er tilstede. Det er Bjørg som skal ha ansvar for Dramarommet i dag. Hun har stått i døråpningen og fulgt med, men nå går hun bort til Agnes og gir henne et signal, hvisker muligens noe, jeg får det ikke helt med meg fordi jeg ser på Hanne som gråter og samtidig prøver å skjule det for alle blikkene fra barna rundt. Så sier Agnes: ”OK, du kan få gå dit du også”. ”Ja, bare kom du, Hanne” sier Bjørg vennlig, og går sammen med jentene ut av garderoben. Jeg ser at Hanne slutter å gråte, tørker bort tårene og går smilende og småpratende midt i flokken av jenter bortover gangen til Dramarommet.

Her ser vi hvordan Hanne på 5 år, som hadde gått i denne barnehagen i over ett år, bryter ut i gråt når hun forstår at hun ikke får oppfylt ønsket sitt, at hun ikke får være sammen med vennene sine. Hanne ser overrasket og forskrekket ut, til tross for at hun kjente til valgsituasjonen, og dens ”lotteri”. På meg virker det som om hun var så sikker på at hun ville få det hun ønsket, hun satt ikke og var spent, som Anders. Hun så mer glad og forventningsfull ut sammen med vennene sine. Jeg så det på ansiktene, kroppene; glade, lette, ivrige. Under møtet vekslet de mellom å se på hverandre og møtelederen. Og de smilte. Jeg tolket det slik at de hadde planlagt noe sammen, de hadde en følelse av kontroll, sammen, disse fire jentene. Kanskje Hanne ofte fikk det hun ville fordi hun har lært seg å velge strategisk? Både basene, Konstruksjonsrommet og ute var som tidligere nevnt populære valg hos flere av barna, og en av grunnene til dette kan være at der var de voksne sjelden nøye med

antallet. Og var det en gjeng som ville være sammen, var det større sjanse om de valgte et av disse rommene. Men i dag ønsket disse fire femåringene å leke inne på Dramarommet, som var et svært populært rom, og hvor det ofte var en litt strengere overholdelse av antallsregelen.

Måten hun gråter nesten lydløst og tørker tårene bort på, viser jenta meg at hun helst ikke vil at gråten skal være så synlige. Hun er en stor jente som vanligvis ikke gråter i barnehagen hvis hun ikke slår seg. Hennes uttrykk og gester tolker jeg dit hen at hun synes det er vanskelig og ubehagelig å miste ansikt, miste kontrollen midt i flokken av alle barna. Det var ikke ofte jeg så en femåring gråte på Barnemøtet. I denne situasjonen handler Hanne på tvers av diskursens forventninger til barna om å være fleksible, tåle et avslag. Hun mestrer ikke en situasjon hvor tryggheten i å ha en plan sammen med vennene blir forandret. Hun er ikke glad for å bli stående igjen "alene" sammen med alle de andre barna, som hun også kjenner godt, men ikke hadde lagt en plan sammen med i dag. Her blir Hanne satt i en posisjon som "ikke fleksibel" og dermed "ikke kompetent" innenfor Barnemøtets rasjonalitet. Måten hun prøver å skjule gråten, kan også handle om hennes forståelse av dette. At hun ikke burde ha grått, men godtatt avslaget. En kan bruke begrepet "secret agent" fra Smith (1990) om denne subjektposisjonen. Dette er barnets måte å handle på som kan gå på tvers av dominerende forståelser av hva som er rett og riktig innenfor en diskursiv praksis. En kan stille spørsmål ved hva det gjør med et barn å miste ansikt på denne måten, å ikke innfri forventningene om å være fleksibel, oppgi kontrollen og lett velge noe annet.

Et annet eksempel kan illustrere flere sider ved det samme fenomenet. Marie er også et barn som ikke får det rommet hun ønsker. På samme måte som i eksempelet med Hanne, har også her en jentegjeng fått innfridd et ønske, mens det ikke var plass til Marie. Forskjellen er at disse barna ikke hadde planlagt noe sammen, men gjennom tidligere observasjoner har jeg sett at Marie ønsker å bli regnet med som en venn, bli en del av gjengen til disse jentene.⁵⁷

Nå etter Barnemøtet, når alle har forlatt garderoben, står Marie foran meg. Hun ser på meg og ser ikke glad ut. Ikke i ansiktet, ikke i kroppen. Hun bare ser på meg, og sier ingenting. Hvor skal du være, Marie? spør jeg. Der jeg ikke får lov, svarer hun. Hvor er det, da? spør jeg. Der vi leser bøker. På Biblioteket. Jeg spør henne hvorfor hun ikke får være der, og hun svarer: Vet ikke. De sier det er fullt. Hva betyr det da? spør jeg. At det ikke får være flere barn der, sier Marie. Jeg spør om hun har snakket med den voksne som ledet møtet, og hun sier ja. Så blir hun

⁵⁷ Jf. observasjon av disse jentene på basen en tidlig morgen, da Marie sier høyt at Lise er hennes beste venn, men hvor Lise ikke svarer eller ser på henne, bare fortsetter å snakke om hvor gode venner hun og Sofie er.

bare stående der foran meg. Stille. Armene henger rett ned. Så kommer Christin, en av de ansatte, bort til oss. Når hun ser oss stopper hun, og Marie ser opp på henne. Hva kan jeg hjelpe deg med i dag, Marie? spør Christin i en lett tone. Hun hvisker: Lese bøker. Vil du på Biblioteket? spør Christin. Ja, svarer hun, helt stille, nikker og ser ned i gulvet. OK, sier Christin, tar henne i hånden og følger henne til Biblioteket.

Her ser vi hvordan Marie reagerer etter å ha fått avslag på valget sitt. Hun blir stille. Hun verken gråter eller skriker. Hun bare står der. Vi ser hvordan også hun i denne settingen posisjoneres som et "ikke-fleksibelt" barn, fordi hun ikke går videre og setter i gang med den aktiviteten hun har fått tildelt. Hun bare står der, helt stille med armene hengende rett ned. I begge disse eksemplene er det en annen enn møtelederen som ser barnet som står der, som ser sorgen og skuffelsen, og som velger å handle i forhold til dette.

Vi ser av disse eksemplene at de voksne posisjoneres seg ulikt i forhold til barnets ønsker og antallsbegrensningen på rommene. Agnes velger i det første eksempelet å fastholde regelen om bare fire barn fra hver base inne på Dramarommet, mens Bjørg velger å handle fleksibelt i forhold til antallsregelen når hun ser at Hanne gråter og er lei seg. På samme måte ser vi hvordan Christin i det andre eksempelet har evne til å se jenta som står der, selv om hun ikke gråter, men tydelig uttrykker en skuffelse. Hun velger å spørre om Marie trenger hjelp, og åpner dermed for muligheten til forhandling, det å finne en løsning ut fra hva barnet ønsker. I et fordelingssystem som Barnemøtet er, må de ansatte aktivt velge hvordan de vil posisjonere seg i forhold til barnas ønsker og antallsregelens faste struktur. Barnet vil gjennom de ansattes valgte posisjonering få en opplevelse av seg selv som "kompetent" eller ikke i slike situasjoner, og slik får de ansatte stor definisjonsmakt. Vi ser ut fra disse eksemplene hvordan barnets handlingsmuligheter blir utvidet eller begrenset avhengig av de ansattes evne og vilje til å se barna som subjekt, og være fleksible i forhold til deres ønsker og planer.

I begge eksemplene ser vi hvordan disse jentene velger på grunnlag av relasjoner, og at de blir skuffet og lei seg når de ikke blir valgt ut sammen med de barna de ønsker å være sammen med. Hanne var en del av en gjeng som hadde planlagt en lek sammen på Dramarommet. Marie derimot, var en jente som jeg flere ganger så stod i utkanten av en jentegjeng og prøvde å komme inn, bli godtatt. På Barnemøtene opplevde jeg ofte barn som så ut til å rekke opp hånden i forhold til hva andre barn valgte, og ikke i forhold til aktiviteten, noe også Bjarnadóttir (2004) fant i sin studie av valgstunden. Det viktigste for mange av barna i hennes studie var at de fikk komme sammen med venner, ikke hvilket rom de fikk. Slik ble

valgstunden, som de ansatte organiserte med utgangspunkt i valg av rom, ikke medvirkning i forhold barnas premisser, hvor rom ofte fremsto som underordnet det relasjonelle. Også Strandell (1994) og Corsaro (2005) understreker hvordan barn er grunnleggende sosialt innrettet, og handler i større grad ut fra sosiale vurderinger enn materielle. For at valgsituasjonen skal bli positiv for barna, er de avhengig av de ansattes kjennskap til, og evne og vilje til å se det enkelte barn som en del av et sosialt fellesskap, og ikke bare som et selvstendig og løsrevet individ, som skal plasseres rundt om på de ulike aktivitetene og rommene. Når de ansatte består av mange forskjellige ansatte, læringer og vikarer som ikke kjenner barnegruppen godt, vil dette kunne svekke barnas muligheter til å komme sammen med dem de helst vil. Som flere har påpekt, kan barnas vennsksrelasjoner i førskolealder være av stor betydning for opplevelsen av mening og kvalitet, og vil derfor kunne være et viktig område hvor barna selv vil ønske å medvirke (Corsaro 1985; 2003; Greve 2007; Kvistad & Søbstad 2005; Seland 2004). Slik vil diskurser som vektlegger individuell valgfrihet, og som materialiseres i nye sosiale praksiser, kunne virke på tvers av barns ønsker om medvirkning fra et relasjonelt perspektiv.

Rullering mellom rommene

Det hendte at barna på Barnemøtet valgte et rom eller en aktivitet som den ansatte mente at barnet ikke skulle velge. At det ville være bedre for barnet å velge noe annet. Dette eksempelet handler om Håkon, som før Barnemøtet satt og leste bok for to 3 åringer på basen.

Håkon syntes det var vanskelig å bestemme seg i dag, han ville helst være på basen, sa han da Dagmar spurte, men Dagmar sa at det fikk han ikke lov til fordi han nesten alltid valgte basen. I dag må du velge noe annet. ”Du kan gå på tørrforming” sa hun. ”Nei, jeg vil ikke” sa Håkon. Han stirret på Dagmar uten å smile. Hun stirret tilbake. Dagmar sa ikke noe mer, gikk bare videre til de andre barna som heller ikke hadde bestemt seg. Litt senere så jeg at Håkon var på basen.

Her ser vi et eksempel på et barn som gjerne vil fortsette å være der han var før møtet, men som møter motstand hos den ansatte, som mente at han valgte basen for ofte. Dette var noe som av og til skjedde på møtet: møtelederen ønsket å overstyre barnets valg. Da jeg spurte om hva som var grunnen til denne praksisen med at barna helst skulle rullere mellom rommene, fikk jeg fortalt at barna hadde godt av å prøve ulike aktiviteter, og at de skulle oppfordres, og av og til styres inn på rom som de sjelden valgte selv. Pedagogen Eli reflekterer rundt dette:

”Eli: Vi ønsker å styrke barns medvirkning og medbestemmelsesrett, men hvor går de

etiske retningslinjene for når du kan være med å overprøve?

Monica: Ja, mener du de som hver dag velger Konstruksjon eller Basen, at du kan...

Eli: Utfordre dem littegranne, sånn at dem får prøve noe nytt. "Dette vet jeg at du er innmari god på. Har ikke du lyst til å lære noe nytt i dag?" Du kan si det på tusen forskjellige måter da. Men si at "Du skal gå på Drama, for du har vært på Konstruksjon i fire dager nå", da tar du jo bort alt av inspirasjon og lyst. Så det er det jeg mener med å selge ting og."

På samme måte som i dette utklippet fra intervjuet, opplevde jeg på flere møter at det var diskusjoner mellom de ansatte angående barnas egne valg, og deres rett til medvirkning på den ene siden, og viktigheten av å rullere mellom alle de ulike rommene og aktivitetene på den andre. De ansatte problematiserte og diskuterte dette med barns medvirkning og medbestemmelse, og mente at barna ikke alltid kunne få det de hadde lyst på, fordi det var viktig for dem å prøve seg på ulike aktiviteter, gjøre ting som de kanskje ikke hadde prøvd før, og dermed utvikle nye sider ved seg selv. Slik ville de i neste omgang kunne velge ut fra et bredere spekter av opplevelser og erfaringer. Også skolen ble trukket inn her, at når barna kom til skolen, ville det være godt for dem å ha med seg mange ulike erfaringer og opplevelser fra barnehagen.

Men hvordan få barna til å velge noe annet enn det de helst vil? For som flere forskere på barnehagefeltet påpeker, ønsker ikke de ansatte og styre og bestemme med hard hånd, de vil helst styre mildt og indirekte (Ehn 1983; Markström 2005; Tullgren 2003). Jeg opplevde flere ganger at den som ledet møtet, konfererte med de gamle romlistene, og valgte ut barn til rom ut fra om det var lenge siden barnet hadde vært på det rommet han eller hun ønsket. Andre ganger var det dialog, eller mer direkte konfrontasjon, som i eksempelet med Håkon og Dagmar. En tredje variant var konsulentens idé om at de ansatte skulle *selge*, eller *markedsføre* aktiviteter på rommene:

"Konsulent: Jeg har jo mast om det hele tida. Herregud, hva skal ungene bestemme ut ifra når vi har voksne som ikke vet hva dem skal bruke rommene til? For jeg mener jo at den enkelte voksne skulle stå i garderoben og selge seg. For meg så ble det en konkurranse. Jeg vil ha mest mulig unger som vil inn på rommet til meg. Skjønner du?"

Monica: Ja. Så du tenker at de voksne står der på Barnemøtet...
Konsulent: Og selger... "Vet du hva jeg skal gjøre på Våtrommet i dag?" Så sier du det, og det og det, og da kommer du til å se store øyne, vet du. Kanskje 20 av 40 har lyst. Skjønner du? Det er for å selge rommet. Og da mener jeg at vi er for dårlig på å selge det vi faktisk har lyst til å gjøre. Hadde du kommet i en parykk ut i garderoben på Barnemøtet og sagt "Har dere lyst til å være med meg og kle dere ut i dag?" Klart, da hadde du fått 40 av 40."

Denne måten å gjøre det på, så jeg sjelden i praksis, men jeg hørte flere ganger at den ble trukket frem som eksempel på hvordan Barnemøtet burde, eller kunne ha vært organisert. Diskurser om barnas valgfrihet og medbestemmelse materialiserer seg her i en posisjonering av barna som kunder av barnehagens ulike tilbud, og hvor de ansatte blir en blanding av selgere og pedagoger. I kapittel 10 diskuterte jeg hvordan Basargatemetaforen posisjonerte barnet som en "shopper" av barnehagens mange tilbud, og her ser vi at barnehagens konsulent uttrykker seg i tråd med denne forståelsen av hva barnehagen og de ansattes rolle skal være. De ansatte skal, for at barna skal kunne foreta reelle valg, selge og markedsføre seg og sin aktivitet på Barnemøtet. Konsulenten mener at det er kun på denne måten at barna vil kunne foreta veloverveide valg, når de vet hva som tilbys inne på de ulike rommene. Slik vil de ansatte kunne planlegge spennende og utfordrende aktiviteter, og konkurrere om "kundene". Siden det her kan se ut som om det da vil bli for mange barn som ønsker seg til enkelte av aktivitetene, "*Klart, da hadde du fått 40 av 40*", inkluderte denne tenkningen at alle barna skulle delta på alle aktivitetene. De skulle rullere mellom ulike rom slik at innen en viss tid, ville alle ha vært med på alt. Barna ville ikke oppleve at de ble tvunget inn i noe de ikke selv ønsket, men heller at de var "heldige" som i dag ble den utvalgte til akkurat denne aktiviteten. På denne måten så barnehagen for seg at barna både ville få mulighet til å delta i varierte og spennende læringsaktiviteter, samtidig som de selv opplevde at de fikk velge hva de skulle gjøre.

Paradokset er at Basarmetaforen forutsetter at barnet selv vil velge "det riktige", dvs. rullere frivillig, og selv oppsøke utfordrende og stimulerende aktiviteter. Slik vil barnet selv ta ansvar for egen læring og utvikling. Siden de ansatte har erfaring med at dette ikke skjer, at en del barn gjerne velger det samme dag etter dag, må det innføres et kontrollsystem for å få oversikt over hva barnet faktisk gjør hver dag i barnehagen. Svaret på dette blir at de ansatte må registrere og skrive logg over barnas aktiviteter, og aktivt styre deres valg ut fra dette. På denne måten kan de ansatte sikre at ikke barn blir værende i samme rom, og dermed ikke får et variert læringsmiljø. Det kan det se ut som om den fleksible barnehagens idé om Basar og valgfrihet på flere områder har ført til en økt grad av styring og byråkrati, og kan være enda et eksempel på at ønsket om en større fleksibilitet ofte vil medføre et behov for flere strukturer og kontrollrutiner, og dermed mer byråkrati og rigiditet (Sørhaug 2003).

Ut fra det Eli sier i sitatet over, om at de ønsker å utfordre barna slik at de lærer noe nytt, og de ansattes uttalelser om at det er viktig for barnehagen å gi barna allsidige og varierte

opplevelser og erfaringer, kan vi forstå praksisen med at barna måtte rullere mellom rommene som forankret i en pedagogisk læringsdiskurs. Samtidig ser vi hvordan diskurser om barns medvirkning, om barn som brukere og baseorganiseringens vektlegging av *valgfrihet*, plasserer de ansatte i nye dilemmaer. De ansatte må forholde seg til barns rett til medvirkning og valg på den ene siden, og diskurser om utvikling og læring på den andre. Vi ser av praksisen og diskusjonen om ”rulling”, at disse ulike diskursene posisjonerer barn og ansatte på ulike måter, og at dette kan oppleves som motsetningsfylt og vanskelig av begge parter. Dette understrekes av Eli, som lurer på når de kan gå inn og overstyre barnas egne valg, og i observasjonene av Håkon, som nekter å gå på Tørrforming. Barna blir både posisjonert som kompetente aktører, som skal ha rett til å velge, og være med å bestemme med hvem og hva de vil holde på med. Samtidig blir de fremstilt som små *forskere* (Buvik 2003), og som *nysgjerrige, kunnskapstørste og lærelystne*, jf. diskursen om livslang læring. Det er når barna ikke går inn i posisjonen som fleksible og lærelystne, at det blir vanskelig for de ansatte.

Noen av barna viser gjennom sine valg av Dramarommet eller basen dag etter dag, at de ønsker å organisere sin egen lek, og at de setter pris på gjentakelse, rutine, trygghet og forutsigbarhet. Dette kan forstås som at de ikke har et sterkt behov for fleksibilitet, endring og nye utfordringer som nye rom og nye barn kan gi, men at de vil lære og utforske innenfor andre rammer, og kanskje også andre tema, enn det spesialrommene kan tilby. For eksempel sammen med venner innenfor lekens sosiale og fantasifulle rammer. Det er da de ansatte kommer i et dilemma i forhold til om de skal overstyre barnas egne valg og ønsker. Slik kan det oppstå konflikter mellom ulike forståelser av hva barnehagen skal være: et sted for målrettet læring, eller et sted for barns valgfrihet og medvirkning. Medvirkningsdiskursen slik den fremstår i rammeplanen og Temaheftet om medvirkning (Bae et al. 2006), argumenterer for en utvidet og kompleks forståelse av medvirkningsbegrepet. Men det betyr ikke at ansatte i barnehagene rundt om i landet ikke vil kunne oppleve denne type konflikter og dilemmaer i utviklingen av en ny pedagogisk praksis tilpasset de nye institusjonelle rammene. Slik vil det oppstå sprik mellom de gode intensjonene fra stat og kommune, og det barn og ansatte vil kunne oppleve at preger deres hverdagsliv i institusjonen sammen.

Et annet interessant fenomen er at i eksempelet med Håkon, ser vi at barnet nektet å gjøre det som pedagoger mente var bra for ham, nemlig Tørrformingsrommet, og jeg så at han etter møtet endte opp med å få være på basen likevel. Her fikk barnet sitt ønske oppfylt. Også eksemplene med Hanne og Marie, som ble lei seg da de ikke fikk innfridd sine ønsker, endte

med at barna fikk det de ønsket. I alle disse episodene ser vi hvordan de ansatte prøver å regulere barnet ut fra visse ideer og forståelser, mens barnet til slutt, gjennom ulike forhandlingsmetoder, får sitt ønske oppfylt. En kan stille spørsmål ved om dette henger sammen med barnets posisjon som bruker og rettighetsinnehaver, at de ansatte vet at barnet har rettigheter i forhold til å være med å bestemme over egen hverdag. Eller det kan ha sammenheng med motstanden jeg fant hos flere av de ansatte i forhold til et rigid og ”skolsk” system. Jeg så ansatte som ikke alltid overholdt sine egne regler, hvis de så at de kunne imøtekomme barnas ønsker ved å ”se gjennom fingrene ” med noen av disse reglene, og at det ikke ville gå ut over andre barn eller ansatte. Slik kan det at barna ofte får sine uttalte ønsker oppfylt, forstås som at de ansatte ser barnet som aktivt og medvirkende subjekt, og føler omsorg for det enkelte barns ve og vel. De barna som reagerer, og på ulike måter uttaler at de vil noe annet, kan sees på som ”de best egnede”, de institusjonskompetente, og som i følge Warming Nielsen (2001) får størst innflytelse på eget liv. Ut fra dette kan det i dilemmaet mellom barns læring og barns rett til å medvirke eller velge for seg selv, bli et skille mellom de som står opp og uttrykker motstand, eller er gode til å forhandle, og de barna som følger reglene, og dermed får mindre innflytelse på eget hverdagsliv i institusjonen. Jf. barna som snek seg inn på Dramarommet da dette var stengt, i forrige kapittel.

Å velge, og ta konsekvensen av valget

Et sentralt aspekt ved Barnemøtes valg, var regelen om at den aktiviteten barna fikk tildelt, eller velger på Barnemøtet, måtte de holde på med i hele romtiden, dvs. ca 90 minutter. Et eksempel på hvordan barnet kan oppleve regelen, kan observasjonen nedenfor vise. Her sitter jeg i gangen utenfor Matematikkrommet. Det er noen barn på hver av basene, resten av barna er inne på de ulike spesialrommene, og en gruppe barn er ute. Denne dagen er som vanlig de fleste dørene inn til spesialrommene lukket, men én dør står åpen.

Døra til Matematikkrommet er åpen, og jeg flytter meg slik at jeg sitter rett utenfor og kan se inn. Jeg ser en liten gruppe barn som bygger med de store klossene på gulvet. En voksen sitter sammen med dem og bygger og småprater. En av guttene blir plutselig opptatt av hva som foregår utenfor. Han reiser seg og står på tå og kikker ut vinduet. Jeg reiser meg opp, og ser en mann som klipper gresset der ute, han kjører rundt på en stor, grønn gressklippermaskin. Jeg hører at gutten forteller den voksne at han gjerne vil ut nå, ut til gressklipperen. Han er ivrig i stemmen og i kroppen, han står og tripper mens han snakker. Jeg ser at det er noen barn der ute. Gutten og den ansatte diskuterer, jeg hører at han argumenterer og prøver å overbevise den ansatte om at det går bra at han får gå ut. Men den ansatte sier at han ikke kan, fordi han har valgt

dette rommet, og ikke det å være ute. Men, sier den ansatte, du kan få gå ut sammen med resten av barna etter lunsj. Jeg ser at gutten slutter å diskutere, han går tilbake til vinduet og stiller seg opp og ser ut.

Dette er en episode som viser hvordan denne regelen kan virke begrensende barnets muligheter til spontant å velge en annen aktivitet, til å ombestemme seg, og til å endre aktivitet i løpet av romtiden. Å være ute var en valgmulighet på Barnemøtet, men gutten valgte rommet med de store treklossene. Det var det han hadde lyst til da. Lyden av gressklipperen, og utsikten fra vinduet til mannen på maskinen var det som gjorde at han fikk lyst til å gå ut. Da jeg spurte de ansatte, fikk jeg fortalt at grunnen til denne regelen, var at barna ville ha godt av å ha mulighet til å fordype seg i én aktivitet i en liten gruppe over tid. Dette som en motsetning til "sappe"-kulturen, som en av dem sa, det at alt skal skifte raskt, og du hele tiden går fra en aktivitet til en annen. Et annet argument som de ansatte brukte for å legitimere denne praksisen, var at da de hadde forsøkt å la barna få gå fritt mellom de ulike rommene og aktivitetene, så ble det bare kaos. De fortalte at de da ikke fikk noen oversikt over hvor barna var og hva de holdt på med, og de kunne derfor ikke være sikre på om alle hadde det bra, eller om noen ble gående alene uten å delta i positive sosiale samspill og utfordrende aktiviteter. Når de ansatte mistet denne kontrollen, ble også muligheten til å fortelle foreldrene om hva deres barn hadde holdt på med denne dagen, redusert. De ansatte fortalte at det var viktig for dem å ha oversikt, og kunne støtte opp om hvert enkelt barn i forhold til både omsorg, samspill og læring. En av pedagogene sa dette om det å velge, og det å ombestemme seg:

"Ungene skal være med å medvirke til å gjøre sin egen hverdag ut ifra lystbetont prinsipp. Altså "Det her har jeg lyst til. Det vil jeg holde på med nå." Men så kommer utfordringene i det, for at når dem så har gjort det valget sitt, og komme på det rommet, så er det så mange som ikke er klare og bevisste valget dem gjør. Dem har ikke lyst til å være der allikevel. Og da skal vi inn og hjelpe dem til å skjønne at "Ok, har du valgt en ting så må du faktisk stå inne for det valget du har tatt." Det er en sånn tidlig prosess i at "Ok, velger du en ting så er faktisk det her konsekvensen av valget ditt." Det er en ansvarliggjøring, for at når du velger så må du også stå for det valget du har tatt, ikke sant?"

Her ser vi hvordan pedagogen understreker at barns medvirkning handler om hva barnet har lyst til, og at dette knyttes opp til det å velge aktiviteter. Men utfordringen slik hun ser det, er at det er "så mange som ikke er klare og bevisste valget dem gjør". Derfor må de voksne gå inn og "hjelpe dem til å skjønne" konsekvensene av valget sitt, og slik ansvarliggjøre barnet ved at det må ta konsekvensene av eget valg. At barna på ulike måter kunne uttrykke et ønske

om å skifte rom og aktivitet og evt. samspillspartnere i løpet av romtiden, var ikke uvanlig. Jeg observerte flere ganger barn som snek seg ut av rom, eller fant på en unnskyldning om at de måtte på do, eller at de var tørste og slik fikk gå ut av rommet. Deretter kunne de spørre forsiktig om å få komme inn i rom de ikke var satt opp på, eller bare liste seg inn uten å spørre om lov. Flere vendte også tilbake til basen. Dette fenomenet ble drøftet av de ansatte på møter. Her er et utklipp fra feltobservasjon på et basemøte:

En av pedagogene forteller at hun synes det er vanskelig når hun har ansvaret på basen at barna kommer ut fra Våtforming så tidlig, og begynner å leke på basen i stedet. ”Men jeg skjønner at det er vanskelig å holde dem der inne lenge hvis de er ferdige etter 3 minutter. Og de kan jo ikke holdes der inne heller”, sier hun. ”Og hvis de er ferdige etter 45 minutter, så er det faktisk 45 minutter igjen.” En annen tilføyer: ”Det har mye med den enkelte ungen og alder å gjøre Det er ikke naturlig for en 3 åring å sitte og male i 1 ½ time.”

En av de andre forteller om 3 åringene som etter en stund begynner å fekte med Lego, istedenfor å bygge. ”Det er vanskelig å presse dem til å holde på å bygge hele tiden” sier hun.

En annen sier: ”Jeg hører at dette er den samme diskusjonen som vi har hatt før. Det handler ikke om at vi voksne ikke er kompetente nok til å holde ungene på rommet i en og en halv time. Må jeg så skal jeg klare å holde dem der.”

En av de nye sier: ”Men jeg skjønner ikke hvorfor dem ikke kan få gå hvor dem vil i den tida? De fleste vil jo rullere mer, bytte mer.” En av pedagogene svarer: ”Men hva skjer med de 8 som sitter der konsentrert, og så kommer det en strøm inn på rommet, og hva da med deg som voksen, og ditt opplegg?”

En foreslår: ”Kanskje de kan gå ut på lekeplassen når de er ferdige?”

Slik ser vi hvordan de ansatte selv må diskutere og forhandle med hverandre og med ideen om hva et barn har behov for, og hva en barnehage skal være. Vi ser av uttrykk som ”å holde dem der”, ”å presse dem til”, ”det er ikke naturlig”, at det handler for de ansatte om å finne måter å holde barna i en aktivitet i et avgrenset rom over tid, en aktivitet som noen av barna selv ønsker å bevege seg bort fra. Det blir også vanskelig når de ansatte selv ikke opplever at det er ”naturlig” for barn å være fordypet i denne typen isolerte aktiviteter over så lang tid.

Gjennom disse utdragene fra observasjoner og intervju ser vi hvordan barnet på den ene siden både i tekstlig medierte diskurser, og av de ansatte, posisjoneres som kompetente, rasjonelle subjekt, og at medvirkning her handler om valget barnet skal gjøre på Barnemøtet.

Valgfrihetsdiskursen konstruerer barnet som et individ med lyst og rett til å velge, og i dette

ligger retten til å velge ut fra egne, individuelle preferanser, ”*ut ifra lystbetont prinsipp*”, som en av de ansatte sa. Innenfor en nyliberal forståelse henger retten til valg, og ansvar for det valget som gjøres, tett sammen. Vi ser her hvordan også de barnehageansatte ser denne sammenhengen, og at valget slik blir en måte å ansvarliggjøre barnet, lære det til å ta konsekvensene av egne valg. Dette ble også beskrevet av styreeren innledningsvis, som et av målene med Barnemøtet.

På den andre siden oppfattes barna som irrasjonelle av de ansatte, de velger noe de ikke har lyst til å holde på med i 90 minutter, og de ønsker å forlate aktiviteten før romtiden er over. Derfor må barna styres og reguleres ved å holde dem inne på rommene. Hvis vi går til den nederlandske filosofen Buytendijk (referert i Åm 1989), beskriver han hvordan barnets handlingsmønster kjennetegnes ved spontanitet, en uhemmet og ikke målrettet bevegelsestrang, og en patisk holdning som innebærer at barnet har lett for å la seg gripe og bli avledet. Dette i motsetning til en mer målrettet og rasjonell voksen væremåte og vesen. Denne konstruksjonen, eller perspektivet på barn, kan i eksempelet med gressklipperen, gjøre barnets handlinger meningsfulle, og ikke problematiske eller irrasjonelle. Gutten ble grepet av det han så og hørte utenfor vinduet, og spontant fikk han et ønske om å bevege seg ut for delta i det som skjedde der. Hans valg på Barnemøtet var ikke målrettet, men styrt av et ønske der og da om å leke med klosser, eller være sammen med en bestemt venn. Det han så gjennom vinduet, fikk ham spontant til å endre retning for sitt fokus. Gjennom samtalen med den voksne, fikk han ”*hjelp (...) til å skjønne*” at han hadde gjort et valg som han måtte ta konsekvensene av, og han måtte utsette lysten til å gå ut til etter lunsj, når alle barna skulle ut. At flere av de ansatte opplevde dette som et dilemma mellom barnets rett til å medvirke, og institusjonelle og pedagogiske mål, kom tydelig frem i diskusjonen på møtet over.

Vi ser her konturene av enda et paradoks. Barnets lyst og rett til å velge, legitimerer fleksibliseringen av barnehagen, samtidig som barnets lyst og rett til å velge *noe annet*, til spontant å ombestemme seg, ikke blir anerkjent. Dette handler om flere ting. Både om sammenhengen mellom valg og ansvar, ansvarliggjøringen av det rasjonelle barnet, men det handler like mye om en institusjonell og en pedagogisk rasjonalitet. Praksisen gjør det mulig for de ansatte å opprettholde institusjonell orden i romtiden. Alle vet hvor alle de andre er, og det er ingen flyt av verken barn eller utstyr mellom rom. Slik holder de ansatte oversikt og kontroll med at alle har det bra, og at de blir sett av en voksen. Av argumentene de ansatte bruker, ser vi at praksisen med en fast tid og en fast liten gruppe inne på spesialrommene,

også kan forstås innenfor en pedagogisk diskurs. Barnet posisjoneres som mer sårbart, og gode læringsmiljø forutsetter avskjerming i små grupper, og fordypning i et tema over tid. Slik ser vi hvordan tekstlig medierte diskurser om valgfrihet og fleksibilitet, i praksisfeltet møter både institusjonslogikker, og mer tradisjonelle forståelser av barn og barnehage, hvor tett og nær oppfølging av barn og foreldre står sentralt. I et felt vil det alltid være flere parallelle og til dels motsetningsfylte forståelser av et fenomen, og her ser vi enda et eksempel på dette. Tekstlig medierte diskurser kan slik få utilsiktede konsekvenser i møtet med forståelser som finnes i praksisfeltet, som her, og konsekvensene her er at spesialrom blir lukkede enheter, og flyten av barn reguleres gjennom strukturerende fordelingspraksiser. Dette til tross for at hensikten med de nye baseorganiserte barnehagene er å ”åpne opp”, og omskape barnehagen til en Basar. Slik ser vi hvordan diskurser om valgfrihet, medvirkning og læring veves inn i hverandre, og produserer sannheter om barn og barnehage som kan komme i konflikt med en institusjonell rasjonalitet. Vi ser også hvordan det kan være med på å endre pedagogisk praksis, som i norske og nordiske barnehager har vært preget av tverrfaglighet og barns flyt mellom forskjellige rom og utstyr. Dette er et eksempel på at et begrep som ”fleksibilitet”, kan forstås på flere ulike måter. Å være lite målrettet, patisk og dermed stadig skifte fokus og la seg gripe av nye impulser, kan også være en måte å være fleksibel på. Men denne forståelsen kan ikke anerkjennes i en institusjon hvor 80 barn må koordinere sine valg og bevegelser.

Når noen ikke har lyst til å velge

I eksemplene over har jeg vist hvordan Barnemøtets struktur i denne basebarnehagen er rammen rundt barnas valg, ønsker, håp og planer for den delen av dagen som omtales som ”romtiden”. Jeg viste et eksempel hvor Anders satt og håpet på å få oppfylt sitt ønske om Dramarommet, og hvordan Haldis og Vera fortalte om at de synes det var helt greit å velge og ikke få valget sitt oppfylt hver gang. Jeg har også vist hvordan Hanne og Marie, som begge hadde sterke ønsker om hvor de ville være, uttrykte at de ble lei seg da de ikke fikk være sammen med vennene sine. Også Håkon hadde bestemt seg for hvor han ville være, og nektet å gjøre som den ansatte sa. Jeg vil nå se på eksempler hvor barn ikke ser ut til å ha bestemte ønsker eller planer når det gjelder valg av aktivitet, og noen barn som vegrer seg for å velge.

Jeg setter meg ved døra i garderoben til B-basen. I dag er det den faste vikaren som skal lede Barnemøtet for første gang. Hun roper opp, har en lav stemme. Det er bare noen få barn som svarer. Så forteller hun at de eldste barna skal på

tur i dag, men alle blir sittende. Ingen går ut i gangen og begynner og kle på seg. Hun virker usikker på rollen, nøler, snakker svært lavt. Så leser hun opp rommene, og spør hvem som vil være på det enkelte rom, som vanlig på møtet. Det er få barn som svarer henne eller rekker hånda i været, de fleste sitter og småprater, noen suller litt for seg selv, har koseklut opp mot nesen, eller sitter inni klærne som henger på knaggen bak dem. Jeg sitter ved siden av Jakob på 3 år, han er en av dem som har koseklut, og han virker ikke interessert i hva vikaren sier. Han småprater litt med seg selv, ser litt på meg, kikker litt ut i luften. Det kommer en jevn strøm av ord, jeg snapper opp mamma, pappa, hjem.

To jenter på 3 år, den ene av dem på fanget til en voksen, har ikke fokus på vikaren i det hele tatt. De sitter og vugger og sutter på tommeltotten, ser litt rundt seg, fikler med klærne som henger bak dem. Ingen av dem ser ut til å følge med, valgsituasjonene ser ikke ut til å interessere dem.

Når vikaren har ropt opp alle rommene på listen, er det fortsatt mange som ikke har valgt rom. Mange av barna virker lite interesserte i det vikaren holder på med.

Denne dagen var det alle barna som ikke rakte hånden i været og satt spente og ventet, som var mitt fokus. Jeg så i stedet på alle de barna som satt der passive med hendene i fanget, eller som småpratet med sidemannen og ignorerte den voksnes forsøk på å få dem til å velge hvor de skulle være. I et av intervjuene reflekterte to av de ansatte rundt dette fenomenet:

”Frøya: Ja, Barnemøtet er jo fordeling. Det er jo for at vi skal fordele dem. Litt etter lyst, men...Også er det noen som aldri velger, og så vet dem jo ikke hva dem har lyst til.

Monica: Ja, hva gjør dere da?

Frøya: Da skal vi jo liksom prøve å hjelpe dem å velge da, men det klarer du jo ikke hvis du står der og skal lede møtet.

Gunda: Ene dagen satt det igjen ni stykker. Hva i all verden skal vi gjøre med dem? Men det må være en skrekk og gru for de stakkars 2½ åringene som kommer fra en base der det er fjorten små, også kommer de hit, og så skal de sitte innimellom de der 40 ungene og rekke opp hånda på det rommet de vil være på.”

Enkelte barn, og kanskje spesielt de yngste, er usikre i den formelle valgsituasjonen, og det ser ut som om de ikke vet ”hva dem har lyst til”. Grunnpremisset for Barnemøtet, er at barna har noe bestemt de har lyst til, og at de er i stand til å uttrykke dette. Gjennom markedsliberalistiske diskurser, blir mennesket posisjonert som kunder og forbrukere som har behov for og lyst til å velge mellom flere ulike alternativer for å bli lykkelige. Tranøy (2006) hevder at dette fokuset på forbruk og valg, fører til at mange blir ”valgtrøtte”. Trøtte av å velge, trøtte av å bli konfrontert med flere mulige alternativer, trøtte av å måtte ta stilling. Observasjonen fra denne dagens Barnemøte kan tolkes slik at flere av barna ikke har lyst til å velge. De sitter

ikke der med planene og ønskene klare, spente på hva møtet vil bringe med seg av spennende aktiviteter. Tvert imot forholder de seg ikke til den ansattes forsøk på å fordele dem på rom ut fra deres egne ønsker, de forholder seg mer til hverandre, og til seg selv. Dette kan tolkes som at de er valgtrøtte, det er andre ting de heller vil gjøre enn å ”sitte på plassene våre og si hvor vi vil være”, som Svein, som jeg skal vise i neste delkapittel, fortalte i et intervju. ”Jeg har bare lyst til å gå i alle rommene”, fortalte Ola på 5 år meg, og fra et slikt perspektiv kan det oppleves som meningsløst å måtte ta stilling til hvilket av alle rommene en skal være i den neste halvannen time. Mot slutten av et annet Barnemøte skjedde dette:

Til slutt er det bare Emil og Åse på 3 år igjen. Assistenten Heidi spør hvor de vil være. Åse sier som hun pleier: Jeg vil være der du skal være. Heidi sier hun skal være på basen, og Åse nikker og ser på Heidi og smiler. Heidi smiler tilbake, og går bort til Emil og setter seg ned sammen med ham og spør: Hva har du lyst til å gjøre i dag, Emil? Vil du ut? Nei, svarer Emil. Vil du på Våtforming? Han rister på hodet. – Vil du kanskje male med såpebobler? Han ser ned på hendene sine og rister på hodet. Vil du på Konstruksjonsrommet, kanskje? Leke med Lego og bygge togbane? Nei, svarer han og rister på hodet. Heidi ser på meg, hun ser litt oppgitt ut. Det ser ut som om hun ikke helt vet hva hun skal gjøre. Det er ikke så lett å vite om alt, sier hun. Heidi vender seg til Emil igjen og sier: Nei, nei, du får være her på basen sammen med meg, da. Han nikker og smiler og blir sittende på plassen sin med noen små ting gjemt i hendene. Han blir sittende der og se på disse tingene lenge etter at møtet er avsluttet, og barn og ansatte har gått til sine steder.

Her ser vi hvordan Åse på 3 år, som i mine observasjoner alltid blir sittende igjen til slutt, som aldri aktivt velger et rom, men som sier til den voksne som leder møtet: ”Jeg vil være der du skal være”. Og det betyr basen. Møtelederen har alltid ansvaret for basen. Det er det enkleste valget, Åse slipper å forholde seg til mengden av ulike rom, aktiviteter og barn. Vi ser hvordan hun her velger en løsning styrt av det trygge, kjente og relasjonelle, og at det for henne ikke er viktig med rom eller aktivitet, på samme måte som jeg diskuterte i forhold til jentene foran. Emil, også 3 år, får hjelp av den voksne til å ta et valg. Hun oversetter for ham, spør om han har lyst til å bygge med Lego eller togbane, er tydelig og konkret mens hun sitter der tett sammen med ham på benken. Det virker på meg som om hun forstår at det er vanskelig for ham, som 3 åring, å forstå hva som ligger i ordene, fordi navnene på rommene er symboler på aktivitet, løsrevet fra aktiviteten i seg selv. Og dermed en komplisert form for kommunikasjon.

Åses og Emils passivitet i valgsituasjonen kan sees i lys av at de er blant de yngste i gruppa, ca 2,5 -3 år, og at de var nye i barnehagen denne høsten. I et slikt perspektiv kan en tenke seg

at alle valgmulighetene kan virke overveldende. Og ikke minst når de sitter der sammen med 30-40 barna som rekker hendene høylydt i været hver gang de ansatte roper opp et rom, etterfulgt av både smil, latter og gråt. Med Heidis hjelp, blir valget til Emil basen. Basen blir for begge disse barna en form for ikke-valg, fordi på basen kan de velge å gjøre ingenting, eller velge å ikke ta stilling til en bestemt aktivitet. De kan få holde på med nesten hva de vil, unntatt spesialiserte aktiviteter. Og de kan gå litt rundt og kikke på andre. Emil smiler når Heidi går. Han sitter litt alene på plassen sin, så rusler han inn på basen med de små tingene sine i hånden. Det ser ut som om det er disse han vil leke med, for jeg ser at han finner seg et lite bord og slår seg ned der.

Tranøy (2006) skriver at til tross for vår frihet som kunde til å velge, viser det seg at de fleste ikke orker å velge hele tiden. Vi orker ikke være ansvarlige forbrukere som tenker oss om, og velger fornuftig og rasjonelt. Vi har et liv å leve, andre viktigere ting å bry oss med enn gjøre de riktige valgene. Og når vi blir tvunget til å ta et valg, så velger de fleste "the default option", altså det enkleste valget, det mest innlysende, som gjør at vi slipper å forholde oss til alle de andre alternativene. Vi velger minste motstands vei, skriver han. Bae (2006) understreker i temaheftet om barns medvirkning at det er de ansatte som har ansvaret og må bruke sin vurderingsevne, slik at barn slipper å ta valg og være med på å bestemme. Vi ser her hvordan det er det Heidi gjør ved å godta Åses "*Jeg vil være der du skal være*", selv om hun vet at det er dette Åse sier hver eneste dag. Og ved å la Emil få være i fred med sine småting, etter først å ha forsikret seg om at det ikke var et spesielt ønske han hadde.

Barna i barnehagesektorens valgfrihetsdiskurs blir posisjonert som individ med lyst til og behov for å velge. Diskursen produserer sannheter om at det er fint og viktig for barn å ha mange valgmuligheter, og at valgmulighetene utvider barnas handlingsrom. Men gjennom uttalelser fra mine informanter som jeg skal se nærmere på nedenfor, og gjennom eksemplene over, kan det se ut som om noen barn ikke ønsker å velge, ikke ønsker å måtte ta stilling. For det er krevende å skulle ta et valg, kanskje spesielt i en formell og offentlig valgsituasjon som det Barnemøtet er. Og som jeg har vist eksempler på, så kan det være krevende å ikke få det du ønsker deg, og dermed måtte endre planer, være fleksibel og velge på nytt. Ut fra mine observasjoner kan det se ut som om ikke alle barn alltid ønsker å være aktive på denne måten. At det å måtte velge, å bli posisjonert som aktivt velgende subjekt innenfor en valgfrihets- og læringsdiskurs, kan føre til en begrensning av barns handlingsrom, og ikke en utvidelse som er den sannheten som er dominerende i diskurser om nye fleksible barnehagebygg.

Barn blir i dag konstruert som aktive, med behov for og rett til medvirkning. Bundgaard, Gilliam & Gulløv (2007) viser hvordan nyere forståelser av barn som kompetente innenfor barndomsforskningen, i institusjonene har ført til et krav til barna om å være kompetente og aktive aktører. Ved å se på barnehagenes nye fokus på språklig kompetanse, viser de hvordan barna blir stilt overfor krav til å skulle delta, skulle uttrykke seg, og at dette skal skje på bestemte måter. De ser hvordan dette fører til nye regulerende praksiser, nye normer og nye måter å være ”problematisk” på, for eksempel ved at noen barn uttrykker sine meninger på ikke aksepterte måter. I lys av dette kan Åses og Emils passivitet og ikke-valg i Barnemøtes valgsituasjon, defineres som problematisk. De følger ikke reglene for denne praksisen, og posisjonerer seg ikke som aktive velgere med lyst til å velge. Men kanskje barn, som voksne kunder og forbrukere, ikke alltid har et behov for å velge, og gjerne vil slippe å forholde seg til en valgsituasjon. Det kan være at noen barn heller bruke tiden på andre aktiviteter, som for eksempel ”sonderende handlinger”, som Strandell (1994) beskriver som en meningsfull aktivitet for mange barn, før de setter i gang med en spesiell aktivitet. Men sonderende handlinger vil i denne konteksten være problematiske i forhold til behovet for institusjonell orden. Slik ser vi hvordan den deskriptive representasjonen av ”det aktivt velgende barnet”, kan tre frem og bli til en forventning og et krav til barnet om å velge, for sonderende handlinger vil kunne skape uorden og kaos i en stramt strukturert hverdag.

Barna jeg har beskrevet gjennom eksemplene over, blir aktive på andre måter enn valgfrihetsdiskursen konstruerer dem, og medvirkning kan for dem være å få slippe å ta et valg. Kjørholt (2005) diskuterer hvordan det å posisjonere barn som rasjonelle subjekt representerer et partikulært menneskesyn, fordi det da blir stillhet om andre sider ved det å være menneske, som kan innebære sårbarhet og avhengighet i forhold til et fellesskap. Slik vil Barnemøtet utfordre barn på ulike måter, og de vil forholde seg ulikt til den posisjonen valgfrihetsdiskursen skaper for dem. Ved å observere hvordan barna handler i forhold til denne nye sosiale praksisen, får vi et innblikk i ulike aktørers måte å ta i bruk de forskjellige mulighetsrommene som de ulike diskursene setter opp for dem.

Noen barns stemmer om Barnemøtet

Gjennom observasjoner av flere Barnemøter og den påfølgende tiden på rommene, har jeg fått et inntrykk av hvordan barn kan oppleve denne fordelingspraksisen. For å utdype min egen

forståelse av barnas opplevelser, ønsket jeg også å lytte til hva barna selv fortalt om dette møtet, og praktiseringene av de ulike reglene. Dette fordi deres utsagn vil kunne speile deres forståelse av fenomenet, deres måte å skape mening i den hverdagen de er en del av. Jeg vil her trekke frem noen barns uttalelser om Barnemøtet, og sammen med observasjonene av hverdagslivet vil dette gi meg en bredere forståelse av fenomenet.

Når jeg spurte barna om Barnemøtet, var det flere som svarte at det var artig, for da fikk de velge rom. Det virket som om mange av barna likte denne valgsituasjonen, og det kan henge sammen med både at det var nå alle rommene og alt utstyret der inne skulle bli tilgjengelig for dem, og spenningen rundt selve valgsituasjonen. Noen vil trives med den spenningen en slik uforutsigbarhet fører med seg, men det var også noen barn som problematiserte dette:

”Monica: Kan dere fortelle meg om Barnemøtet?”

Svein: Det er kjedelig! Vi må sitte på plassene våre og svare på hvor vi har lyst til å være.

Monica: Liker du ikke det?

Svein: Nei.

Tom: Jeg har bare lyst til å gå og være i alle rommene.

Monica: Hva er det som er kjedelig da?

Svein: At vi må svare! Også må vi høre etter. Og så er det mange som tuller.

Tom: Og dem som rekker opp hånda først, dem skal i hvert fall få.”

Slik ser vi at Barnemøtet også kan oppleves som en begrensning på barnas ønsker og lyster, fordi de her må ta et valg. Bestemme seg for ett rom og én aktivitet, og si dette høyt. Dette krever at barnet er målrettet og har helt bevisste ønsker, noe som jeg tidligere har antydnet at ikke alle barna på møtet har. Vi ser også at praksisen med at barna skal fordeles og være inne på ett rom, hindrer dem i å ”gå og være i alle rommene”. Disse guttene vet nok også, på samme måte som Karl i et av de andre intervjuene presiserer, at ”når vi har valgt et rom, så må vi være på det rommet. Helt til vi skal ha samling”. Det kan også se ut som om de har en forståelse av at det er de som rekker opp hånden først, som får det de ønsker seg, og at dette gjør det enda viktigere å vite hva en vil, og være oppmerksom under hele møtet. Slik kan valgsituasjonen oppleves som alvorlig og vanskelig, eller ”kjedelig”, fordi den har store konsekvenser for barna. Det ser også ut som om møtet i seg selv kan oppleves som en utfordring. Utsagnene om at de må ”sitte på plassene” og ”høre etter” kan tolkes dit at de synes det er vanskelig å sitte i ro og være konsentrert om det den voksne sier, noe som stemmer med det jevne surret og uroen som jeg ofte opplevde på møtene. De ansatte måtte

stadig be barna om å høre etter og sitte rolig, være stille, for at møtet skulle kunne gjennomføres på en rask og god måte.

I en samtale med Merete og Hilde snakket vi først litt om den forrige barnehagen de gikk på, en tradisjonell 2- avdelings barnehage. De forteller meg at de ikke hadde et Barnemøte i den barnehagen, og jeg lurer på hvordan de da gjorde det når de skulle finne ut hvilket rom de ville være på.

”Merete: Da slapp vi å velge rom, vi kunne gå og leik oss litt der og litt der og litt der, - overalt! (så forteller de om rommene på de to avdelingene).

Monica: Kunne dere gå i mellom avdelingene?

Hilde: Ja, det gikk ann å være der dem ville.

Monica: Hvordan er det her da?

Merete: Her må vi velge. Og hvis det ikke er plass, da må dem på et annet rom.

Hilde: Og da kan det hende at vi blir lei oss og.

Monica: Blir du det noen ganger?

Hilde: Ja.

Merete: Og så sier noen sånn her da: ”Jeg óg vil være der, jeg óg vil være der” (hun sier det med litt trist tonefall).

Monica: Men når du ikke får vær der du vil være, hva gjør du da?

Hilde: Da velger jeg bare et annet rom! (med et muntert tonefall)

Monica: Blir du glad igjen da?

Hilde: Ja! Alle blir nå det, da!”

Meretes utsagn ”Da slapp vi å velge” og ”Her må vi velge” indikerer at Barnemøtet med sine krav om valg ikke bare oppleves som positivt for henne. Før kunne hun slippe dette valget, barna kunne være ”litt der og litt der, - overalt”. Dette ligner på det Tom fortalte i sitatet over, at han helst ville være i alle rommene, og ikke bli begrenset av ett bestemt og avgrenset valg. Disse jentene forteller at de kan bli lei seg når de ikke får valget sitt oppfylt. Ved å fortelle om at det er *noen* som med trist stemme sier ”Jeg óg vil være der”, kan det virke som om de har erfaring med at det er flere barn som av og til blir lei seg når de ikke får være der de vil, eventuelt at de ikke får være sammen med den de vil. Men samtidig kan det se ut som om de har opplevd at når de da velger et annet rom, så blir de fornøyd med det. Dette stemmer i stor grad med mine observasjoner, at de fleste barna så ut til å takle det å ikke få førstevalget sitt bra, da valgte de bare noe annet. Men av og til så jeg barn som ikke så ut til å være fornøyd med sin plassering, som for eksempel en dag Kari på 3 år var på Basen, mens hennes gode venn Sara var på Dramarommet. I hele romtiden så jeg hvordan Kari vandret til og fra basen

og Dramarommet, kikket inn vinduet der, spurte om å få komme inn, men fikk avslag. Jeg så også at hun prøvde å snike seg inn i rommet, men ble oppdaget og sendt ut igjen.

På bakgrunn av disse utsagnene fra barna selv, kan det se ut som om Barnemøtet, som posisjonerer barnet i forhold til en valgfrihetsdiskurs, her blir utfordret av barnas egne forståelser og refleksjoner om valg. Den posisjonen som en nyliberal bruker- og valgfrihetsdiskurs setter opp for barnet, altså "subject in discourse" (Smith 1990), handler om å se barnet som en rasjonell og ansvarlig velger. Samtidig viser mine eksempler at ikke alle barn ser seg selv i denne posisjonen, men at de helst vil slippe å velge, at de heller vil *"gå og være i alle rommene"*. På denne måten utfordrer de den rådende posisjonen ved å produsere en alternativ subjektposisjon, en "secret agent" (ibid.), som vil unngå å ta et valg, og heller være *"litt her og litt der"*.

Det disse barna forteller om, kan minne om det Strandell (1994) omtaler som "orienterende" eller "sonderende" handlinger. Dette er handlinger som er rettet inn mot å finne ut hva som skjer og skaffe seg et overblikk over situasjonen. Strandell viser i sin avhandling hvordan disse handlingene kan være en forberedelse til videre aktiviteter, et målrettet forsøk på integrering i andre barns lek, og et uttrykk for allmenn sosial nysgjerrighet. Hun argumenterer også for at denne tilsynelatende formålsløse vandringen er aktive og meningsfulle sosiale handlinger, der barnet ut fra egne interesser velger seg relasjoner og aktiviteter som oppleves som meningsfulle å gå inn i. Denne type handlinger observerte jeg ofte i forbindelse med overgangssituasjoner og i frileksperiodene inne og ute, og dette kan ut fra barnas utsagn i intervjuene, være et uttrykk for en posisjon mer i tråd med det Buytendijk beskriver som "det barnliges vesen" (i Åm 1989). Som nevnt er karakteristiske trekk ved hans konstruksjon av barn spontanitet, bevegelsestrang, mangel på retning og en overveiende patisk holdning til omverdenen. Slik kan det se ut som om enkelte av barna posisjonerer seg innenfor andre diskursive forståelser av hva et barn er og hva det ønsker.

En kan se barns sonderende handlinger i lys av en medvirkningsdiskurs, der barnet selv orienterer seg om hvilke tilbud som finnes, og velger ut fra egne preferanser og hva som er mulig. Barnet vil også selv avgjøre hvor lenge det ønsker å delta i aktiviteten, og evt. forflytte seg videre når han eller hun ikke finner aktiviteten interessant lengre. Barnet vil også selv kunne bidra til å endre aktiviteten, slik at den fortsetter å være meningsfull. Aktivitetene barna velger å gå inn i, kan være initiert og styrt av barna selv, eller være mer pedagogisk

tilrettelagte prosjekt planlagt og styrt av en ansatt. Flere steder i temaheftet om medvirkning understrekes det at barn må få slippe å velge, og at de ikke skal få et ansvar for egne valg, men ha mulighet til uansvarlighet (Bae et al. 2006). Dette handler i følge forfatterne om å se medvirkning som et demokrati- og dannelsingsprosjekt, som posisjonerer barnet som både kompetent, som sårbart og lekende, og som del av et generasjonelt fellesskap. Dette krever lydhøre voksne som anerkjenner barnets uttrykk og følelser, og som tar ansvar for barnet i forhold til alder og modenhet. Slik åpner diskursen om medvirkning i rammeplanen opp for komplekse måter å være et barn på.

Utsagnene og observasjonene i dette kapitlet kan forstås som om barna posisjonerer seg selv i forhold til flere, og kanskje motstridende diskursive forståelser av hva et valg er, hva et barn er, og hva barnehagen skal være. I følge Strandell (1994) vil det å vandre rundt og sondere være en meningsfull aktivitet i seg selv, altså det å ikke velge én bestemt aktivitet eller gruppe med samspillspartnere. Samtidig viser Strandells observasjoner at etter en tids sondering velger de fleste barna å gå inn i en aktivitet eller et spill som virker interessant. Altså tar barn også på denne måten et valg, men ut fra egne vurderinger av alternativene. Strandell omtaler barnas egenorganiserte aktivitet som "selvorganisering", hvor barna velger aktiviteter ut fra de mulighetene som ligger i de tilgjengelige rommene, materialet og utstyret, og hvor de ansatte ikke styrer valgene, men er tilstede og støttende ut fra hva barna selv uttrykker at de har behov for. Selvorganisering, eller "frilek", er én måte å organisere aktiviteter på. I denne formen for valgfrihet blir barnet en aktør som velger sammen med, og i forhandling med de andre barna og de ansatte, og ut fra hva fellesskapet produserer av muligheter. Barnet blir i denne type organisering ikke ansvarliggjort i forhold til å skulle fastholde én bestemt aktivitet over tid inne på et lukket rom, men blir heller utfordret på å opprettholde og videreutvikle aktiviteten gjennom for eksempel å invitere inn nye barn, hente inn nytt materiale eller gjennom en bevegelse til andre steder og rom. Slik blir barna i fellesskap ansvarlige for å holde aktiviteten i gang så lenge som aktørene selv finner dette meningsfullt, evt. med hjelp av en ansatt.

Slik ser vi hvordan den tradisjonelle flyten, som jeg tidligere har beskrevet som kjennetegn på barnehagens indre liv, og barnas egenorganiserte frilek, kan forstås som en materialisering av en medvirkningsdiskurs, slik den fremkommer i temaheftet og rammeplanen. Dette vil kunne innebære en frihet for barna i forhold til valg av både aktiviteter, barn og ansatte, og i forhold til bevegelse i tid og rom. Det kan se ut som om en fleksibelt organisert barnehage vil måtte

konstruere andre regler, strukturer og sosiale praksiser for å kunne skape og opprettholde institusjonell orden, og dermed oversikt og kontroll over store barnegrupper i et fleksibelt areal. Denne organiseringen kan føre til en strammere struktur, økt byråkrati, og dermed en reduksjon av romlig og relasjonell bevegelse og flyt. Slik kan dette være eksempler på hvordan nyere diskurser materialiserer seg og kommer til uttrykk som endringer i profesjonell praksis, og barns hverdagsliv. Disse endringene vil på noen områder kunne gå på tvers av intensjonene og ambisjonene i nasjonal og lokal barnehagepolitikk, noe som kan skje når nye begreper og praksiser skal implementeres i nye felt (Røvik 2007; Wright 2005).

Del 5 Avslutning

Kapittel 14: Oppsummering og diskusjon

Noen perspektiv og implikasjoner

I dette kapittelet vil jeg gjøre en oppsummering og en perspektivering av de analysene og fortolkningene som er utført i de foregående kapitlene. I første omgang er det naturlig å gå tilbake til studiens problemstilling som ble presentert innledningsvis:

Hvilke konsekvenser kan nyere diskurser om barn og barnehage få for profesjonell praksis og barns muligheter for medvirkning og læring i barnehagen, når forståelsene skal utformes og materialiseres innenfor en kommunal kontekst?

Ved å følge nøkkelbegrep som fleksibilitet og valgfrihet, medvirkning og livslang læring fra nasjonale dokumenter, via lokal organisering av barnehagesektoren, og inn i en konkret barnehage, har jeg ønsket å bidra til å utvikle kunnskap om hvordan disse begrepene skaper forståelser og praksiser som får konsekvenser for barns og ansattes hverdagsliv. Som Wright (2005) antyder, vil betydningene av begrepene kunne forandres og endre innhold på veien fra policy-dokumentene og til de ulike aktørene på de ulike nivåene, og det vil kunne oppstå endringer og uforutsette konsekvenser i møte med en institusjonslogikk. For å bruke Vikes (2002) begrepsapparat, kan vi på denne måten få økt forståelse for på hvilke måter "velferdsstatens ambisjoner" kommer til uttrykk i det daglige møtet mellom barnehageansatte, barn og kommunale og institusjonelle rammefaktorer. Jeg har i løpet av studien vist at det i dette feltet finnes flere konkurrerende og til dels motstridene forståelser av hva et barn er og hva barnehagen skal være, noe som igjen kan føre til andre konsekvenser for praksis enn de ambisjonene jeg finner uttrykt i diskursene.

NPM, avprofesjonalisering og barns muligheter

Bakgrunnen for New Public Management- inspirerte omorganiseringsprosesser i norske kommuner, er et krav om å gjøre kommunal sektor "slankere", mer økonomisk effektiv og samtidig mer fleksibel og brukervennlig. Flere kommuner har omorganisert til en tonivåmodell, og gjennom dette kuttet administrative nivå og desentralisert ansvar, oppgaver og myndighet ned til den enkelte enhet. Barnehagene er enheter på linje med andre

kommunale enheter, og er underlagt samme økonomiske rasjonalitet hva gjelder krav til effektivitet og produktivitet. Gjennom lederavtaler har Rådmannen et verktøy for å styre og kontrollere den enkelte enhets økonomi og fokus for arbeidet. Lederavtalen er gjennom konsernorganisering av offentlig sektor direkte knyttet opp mot den enkelte leders personlige innsats, og evne til budsjettstyring, resultater og måloppnåelse. Flere peker på hvordan denne type organisering har ført til en strammere disiplinering av enhetsleder, og økt avstand mellom enhetsleder og kjerneoppgavene (Klaudi Klausen 2001; Rasmussen 2000; Torsteinsen 2007). Rasmussen (2000) omtaler dette som en "frakobling" i forholdet mellom den som er ansvarlig for økonomien, og de som skal utføre det daglige arbeidet. I følge Klaudi Klausen (2001) fører dette ofte til en sterkere lojalitet til "det store fellesskapet", rådmannsnivået og kommunen som helhet. Dagens enhetsledere har gjennom dette fått en mer distansert posisjon i forhold til egne ansatte og barna, enn det den tidligere "styreren" hadde i små enheter. Slik kan denne type organisering av kommunal sektor gjøre at det blir enklere for enhetslederen å drive effektivt og ta de vanskelige avgjørelsene, som bl.a. innebærer å drive en barnehage med en marginal grunnbemanning, store barnegrupper og strenge regler for vikarbruk. Dette kan være et eksempel på hvordan en nyliberal styringsrasjonalitet plasserer barnehagens styrer i en ny, og annerledes posisjon enn tidligere, i den hensikt å effektivisere og utnytte ressursene i kommunal sektor bedre. Jeg har sett nærmere på hvilke konsekvenser dette kan få for profesjonell praksis og barns muligheter til å være aktive deltagere i utformingen av hverdagslivet.

Det kan med bakgrunn i denne studien stilles spørsmål ved om desentralisering av kommunal sektor har ført til en økt byråkratisering innad i barnehagen. Både styrer/enhetsleder, som barnehagens øverste pedagogiske leder, og baseledere har ved den nye organiseringen fått økt sitt ledelses- og administrasjonsansvar. Uten å trekke for bastante slutninger, kan det ut fra mitt materiale se ut til at denne type omorganiseringsprosesser i kommunesektoren, kan bidra til en "avprofesjonalisering" av barnehagen som pedagogisk institusjon. Ved å plassere alt ansvar for personal og drift inn i den enkelte enhet, kan det se ut som om pedagogene på flere nivå innad i barnehagen har fått utvidet sitt ansvar for en type arbeid som ofte knyttes til kontoret, som ulike former for personaladministrasjon og organisering. Dette innebærer mindre tid i direkte samspill med barn og assistenter. Som en følge av den nye organiseringen av kommunal sektor, får assistentene, med og uten fagutdanning, et større ansvar for planlegging og gjennomføring av det daglige arbeidet med barna. Norge er et av de vestlige landene med lavest pedagogtetthet i barnehagene (Adamson 2008). Ved å plassere mer av

ansvaret for ledelse og organisering inn i pedagogstillingene, vil dette kunne gå ut over muligheten til faglig fundert pedagogisk arbeid i barnegruppen. I dette ligger et paradoks når vi samtidig vet at det i dag legges stadig sterkere vekt på barnehagen som læringsarena, som fundament for skolen, og hvor barnehagen posisjoneres som et instrument for å nå utdanningspolitiske målsettinger. Hvis pedagogene ikke er tilstede, eller bare er tilstede i utvalgte deler av dagen, vil deres grunnlag for pedagogisk planlegging, refleksjon og handling kunne svekkes. De vil i større grad måtte gjøre sine vurderinger på bakgrunn av assistentenes observasjoner og fortolkninger.

Tendensen vi her ser til en ansvarliggjøring av assistentene, kan forstås i lys av en styringsrasjonalitet som vektlegger ”empowerment”, eller myndiggjøring av de ansatte. I praksis vil dette innebære et større ansvar for planlegging og gjennomføring av arbeidet alene, og uten en førskolelærer som veileder og rollemodell sammen med seg. Empowerment-begrepet posisjonere assistentene som kompetente og ansvarlige, og dette åpner opp for nye muligheter for å tillegge dem ansvar for flere oppgaver enn de tidligere hadde. I et medvirkningsperspektiv, vil dette kunne virke positivt inn på motivasjon og arbeidsglede (Amundsen & Kongsvik 2008). Men ved at premissene for arbeidet nå i enda større grad enn tidligere legges utenfor basen, gjennom nasjonale og lokale planer og kontrakter, vil en ansvarliggjøring også kunne føre til en opplevelse av å stå alene med ansvaret, og et press i forhold til å skulle ivareta forventet kvalitet. Olsen (2007) viser at assistenter og førskolelærere stort sett har utført det samme arbeidet på samme måte inne på avdelingen. Årsaken til dette er den daglige samhandlingen og uformelle veiledningen gjennom et nært arbeidsfellesskap. Dette har utviklet assistentens kompetanse i forhold til å vurdere og handle profesjonelt i samspillet med barna. Hvis lagarbeidet og den uformelle veiledningen, erstattes av en individualisering av arbeidsoppgavene og mer sporadiske og formelle veiledningsmøter med pedagogene, vil dette kunne svekke assistentenes mulighet til refleksjon og dermed deres handlingskompetanse. Dette vil kunne få betydning for kvaliteten på innholdet og samspillet mellom barn og voksne i barnehagen. Denne type avprofesjonalisering vil innebære at barnehagens innhold i større grad enn tidligere vil styres etter politiske mål i lederavtaler, og assistentenes erfaringsbaserte kunnskap, heller enn profesjonsfaglige observasjoner, refleksjoner og vurderinger.

Trondheim kommunes barnehager drives som de mest økonomisk effektive og produktive i landet, i følge kommunens egne årsrapporter. Jeg har sett en klar sammenheng mellom

bemanningssituasjonen og hvordan barn og ansatte posisjoneres i forhold til hverandre. Rammeplanen krever at *”Barnehagens dagligliv skal preges av samvær som innebærer at personalet lytter, støtter og utfordrer barn”* (Kunnskapsdepartementet 2006:18). Ved gjennomgående lav bemanning og store barnegrupper, blir det få muligheter i løpet av en dag til å sette seg ned sammen med en liten gruppe barn, leke, samtale, eksperimentere eller utforske sammen med dem. Ved lav bemanningstetthet må de ansatte oftere gå inn i mer dirigerende og overvåkende posisjoner i forhold til barna, som dermed i større grad blir behandlet som en ”masse”. Barna blir gjennom denne type praksiser objekt i forhold til en tradisjonell institusjonslogikk, hvor alle må gjøre det samme samtidig, og forsøk på individuelle eller kreative utspill ofte må betraktes som uønsket og en kilde til uorden og kaos (Ehn 1983; Goffman (1961)1991). Barns aktive medvirkning og læring kan sies å avhenge av at de blir posisjonert som subjekter i anerkjennende relasjoner med de ansatte. En praksis der barna i større deler av dagen plasseres inn i forhåndsdefinerte aktiviteter og stramme tidsplaner, vil kunne begrense deres muligheter til å delta i utformingen av barnehagens hverdagsliv som aktive subjekt. En dominerende økonomisk rasjonalitet i kommunal sektor vil på denne måten oppfattes som konkurrerende i forhold til ambisjoner om å utvikle barnehagen som dannelses- og læringsarena.

Kjernetidspedagogikk, formelle læringsaktiviteter og lek

Diskursen om livslang læring posisjonerer barnehagen som læringsarena, og fokuset rettes mot barnehagen som fundament for skolen. Rammeplanen understreker at læring skal foregå hele dagen, i både formelle og uformelle situasjoner, og ved å lytte, støtte og utfordre barn, skal målene i forhold til syv fagområder nås. Mange steder bygges det nå baseorganiserte barnehager med spesialinnredete atelier og verksteder, som skal bidra til at barn får utvidet sine muligheter for fordypning, og aktiv utforskning og læring på egne premisser.

I praksis har disse ideene i Trondheim kommune materialisert seg i en såkalt fleksibel barnehageløsning. Her er de tradisjonelle avdelingene fjernet til fordel for større baser, og ulike spesialrom kan åpnes og lukkes ved behov, gjerne i forbindelse med en varierende bemanningssituasjon. Slik møter kommunen de nye utfordringene i forhold til å skulle forene kravene til barnehagen som læringsarena, og kravet til økonomisk effektivitet og rasjonell drift. Gjennom feltbarnehagens innføring av en ”kjernetid” midt på dagen, ser vi konturene av hvordan en økonomisk rasjonalitet kan få konsekvenser for pedagogisk praksis. Det er i

kjernetiden, en avskjermet tidslomme med høy bemanningstetthet, at majoriteten av det planlagte, pedagogiske arbeidet foregår i de ulike spesialrommene. Utenfor kjernetiden holdes de fleste rommene stengt, og utstyret er ikke tilgjengelig for barna. Norske barnehager har en tradisjon som innebærer en sammenveving av lek, omsorg og læring gjennom hele dagen (Korsvold 2005). En kjernetidsorganisering basert på bemanningstetthet kan avgrense det pedagogiske arbeidet til visse deler av dagen, og til visse typer aktiviteter. Dette kan føre til en bevegelse mot en type organisering av barnehagen som vi finner utenfor Norden, der pedagogikk og omsorgsarbeid skilles. Denne tendensen kan forsterkes ved at pedagogene vil kunne prioritere å gjøre kontorrelatert arbeide i dagens ytterpunkter, og dermed være fraværende i deler av dagen da omsorgs-, lek- og hverdagsaktivitetene finner sted.

At barnehagene har felles, spesialinnredede rom som ulike verksteder og atelier, er forholdsvis nytt i norsk sammenheng. Inspirasjonen til denne måten å organisere og innrede barnehagens rom, er bl.a. hentet fra Reggio Emilia-pedagogikken, hvor rommet tillegges stor betydning, og barnas egen utforskning og eksperimentering med ulike materialer, er en dominerende virksomhet i barnehagen (Jonstoj & Tolgraven 2003). Dette i motsetning til den norske barnehagetradisjonen, som har vektlagt barnas lek, og gjerne sosial fantasilek eller rollelek, som betydningsfullt for barns utvikling og læring i førskolealder (Lillemyr 1990). Læringsbegrepet har vært knyttet til tverrfaglige temaarbeid, oppdragelse og mestring av hverdagslivets utfordringer. Mye av det pedagogiske arbeidet har vært sentrert rundt hvordan en best kan legge til rette for barns lek, og stimulere sosialt samspill og konfliktløsning.

Spesialinnredede verksteder og atelier sammen med en kjernetidsorganisering, kan føre til et nytt pedagogisk fokus i norske barnehager. Hvis "kjerneaktiviteter" blir aktiviteter som foregår i spesialinnredete verksteder og atelier, hvor aktiviteten styres av utstyret i rommet og den voksnes planer, vil dette kunne favorisere formelle og kunnskapsorienterte læringsaktiviteter. Sammen med et generelt forsterket fokus i samfunnet på barnehagen som læringsarena, kan dette føre til at barnehagen i større grad posisjoneres som "før-skole". At det allerede legges stor vekt på fagområder som "Kommunikasjon, språk og tekst" og "Antall, rom og form", fagområder som betraktes som grunnleggende i skolesammenheng, bekreftes i evalueringsrapporten om implementering av den nye rammeplanen (Østrem et al. 2009a). Spesialinnredede rom for utforskning og eksperimentering, vil kunne føre til at barnas egenorganiserte fantasilek blir tillagt mindre betydning i førskolepedagogisk praksis. Hvis en da ikke tar hensyn til dette, og innreder også for denne type aktivitet, på lik linje med

verksteder og atelier. At det er en tendens til at førskolelærernes syn på leken som en viktig og betydningsfull del av barnehagens innhold er i ferd med å fortrenge, til fordel for et økt ”læringstrykk”, bekreftes i rapporten fra Østrem m.fl. (ibid.). Hvordan spesialrommene rundt om i norske barnehager innredes, og hvordan de brukes, vil derfor kunne speile kommunens og førskolelærernes syn på barn og barnehage.

I feltbarnehagen var barnas egenorganiserte lek, tegning, spill og lignende, den dominerende aktiviteten utenfor kjernetiden. Den foregikk ofte i basearealet, i garderoben eller ute, siden de fleste spesialrommene var stengt. Tidsmessig var det derfor gode muligheter for denne type aktiviteter og lek. Barn som behersker denne formen for egenorganisering og jevnaldringssamspill, vil kunne oppleve den lite organiserte tiden utenfor kjernetiden som et frirom; fri for de ansattes planlagte prosjekter, og fri for de ansattes mer nærgående blikk og involvering. På den annen side vil lav bemanningstetthet og praktisk arbeid, kunne hindre de ansatte i å observere og reflektere over barnas samspill og lek. De ansattes mulighet for å gå inn i lek sammen med barna, og dele barnas interesser og fokus i leken, vil også være begrenset. Det vil også mulighetene til å kunne hjelpe barn til å utvikle sosial kompetanse og bli inkludert i samspill gjennom lek.

Slik kan det se ut som om den tradisjonelle, norske førskolepedagogikken er i endring. En endring som kommer som en følge av en dominerende læringsdiskurs og krav til økonomisk effektivitet og fleksible løsninger. Dette fører til at de ansatte må forhandle og prioritere mellom ulike aktiviteter, og at valgene ikke alltid vil kunne baseres på barnefaglige og pedagogiske vurderinger og begrunnelser.

Fleksibilisering av barnehagen

Fra Utviklingsprogrammet for barnehagesektoren (Barne- og familiedepartementet 1998), via vedtaket om full satsning på barnehageutbygging og gjennom dokumenter som beskriver nye måter å organisere barnehagene på (Buvik 2003; Trondheim kommune 2005a), ser vi en tendens til det jeg velger å omtale som en ”fleksibilisering” av norske barnehager. Dette handler om en fleksibel bruk av barnehagens areal som åpner opp for og legitimerer en fleksibel organisering av barna og de ansatte. Dette innebærer i praksis en oppløsning av små barnegrupper og avdelinger, til fordel for større grupper organisert i baser med felles spesialrom tilgjengelig for alle barnehagens barn. Jeg har vist hvordan denne fleksibiliseringen kan sees som en del av en nyliberal diskurs, knyttet opp mot en økonomisk

rasjonalitet og individets rett til valgfrihet. Det argumenteres for at denne type fleksible organisering vil øke kvaliteten på tilbudet til barna, ved å gi dem et større utvalg av aktiviteter og barn å velge mellom. Samtidig vil også de ansattes kompetanse bli bedre utnyttet ved at de får mulighet til fordypning i enkelte aktiviteter eller fagområder, og ved at de i denne type organisering kan nå alle barnehagens barn med sin kompetanse. Slik veves også den nyere forståelsen av barnehagen som læringsarena inn i legitimeringen av den fleksible barnehagen. For eksempel kan barnehagen ansette pedagoger og assistenter med spesialkompetanse på spesielle områder, f.eks. en friluftspedagog, dramapedagog eller en billedkunstner, noe som ved en baseorganisering kan komme alle barnehagens barn til gode.

Jeg fant at den omfattende fleksibiliseringen av både bygget, barnegruppene og de ansatte, førte til en opplevelse av stor relasjonell og romlig kompleksitet. Konsekvensen av dette var et behov for strammere tids- og fordelingsstrukturer, økt tidsbruk i forhold til praktisk planlegging - og organisering, og en økende grad av skriftliggjøring av informasjon. Dette for at de ansatte skulle kunne skape og opprettholde institusjonell orden, og dermed den nødvendige oversikt over barnegruppen. Og ikke minst; for å sikre at hvert enkelt barn ble sett og fulgt opp av de ansatte gjennom hele dagen. Dette handler om at de ansatte også er vevet inn i en omsorgs- og en pedagogisk diskurs. Her posisjoneres barnet som et kompetent og selvstendig individ, men også som sårbart og med behov for forutsigbarhet og tett oppfølging av de voksne. En stram struktur kan sikre at alle barna blir sett og fulgt opp, får god omsorg og muligheter til å delta i utviklende og meningsfulle opplevelser og utfordringer. Slik utformer de ansatte praksis i møte mellom ulike diskursive forståelser av hva et barn er og hva det har behov for. Å skape rammer og strukturer i den fleksible barnehagen kan være en måte å ta et ansvar for at alle barna har det bra og blir sett.

Paradokset blir at fleksibiliseringen av barnehagen dermed i praksis kan føre til en økt rigidisering, og et økende behov for styring gjennom strammere både tids-, bevegelses- og aktivitetsstrukturer. Dette handler om et møtet mellom ulike diskursive forståelser av hva et barn er og hva barnehagen skal være, som skal materialiseres *innenfor en institusjon*. Livet i institusjonen vil styres av visse institusjonsrasjonaliteter, og små institusjoner vil preges av andre regler og rutiner enn store og komplekse institusjoner. I en institusjon har den lille gruppen med ansatte i oppgave å passe på, oppdra og gi omsorg til den forholdsvis store gruppen med barn, i tråd med overordnet mandat og ulike mål. De ansatte har samtidig ansvar for praktiske forhold som matlaging og rydding, de skal ha pauser og delta på møter. Derfor

vil, som Goffman ((1961)1991) understreker, livet i institusjonen preges av en fast daglig rytme og struktur, og alle de ”innsatte” vil i store deler av dagen måtte gjøre det samme, samtidig, sammen med en hel del andre. Ved at formelle rammer, som for eksempel oppdeling i faste grupper på faste rom, svekkes eller fleksibiliseres, vil de ansatte måtte skape egne strukturer og rammer for å opprettholde en institusjonell orden og logikk. Disse rammene vil på noen områder kunne bli strammere og virke mer begrensende enn formelle strukturer. Dette vil kunne medføre en begrensning i aktørenes muligheter til å få tilfredstilt sine ønsker og behov for både aktiviteter, relasjoner og bevegelse mellom institusjonens ulike rom. Slik vil en fleksibilisering av institusjonens formelle strukturer, kunne komme til å gå på bekostning av aktørenes muligheter og rettigheter til å medvirke i utformingen av livet i institusjonen.

Min studie kan være et eksempel på det Sørhaug (2003) har beskrevet som økt byråkratisering og rigidisering som ofte inntreffer ved fleksibilisering av organisasjoner. Slik kan fleksibilisering som del av en økonomisk rasjonalitet og idé om individets rett til valgfrihet, få helt andre, og kanskje motsatte konsekvenser innad i en barnehage, enn det som var tenkt på et policy-nivå.

Ved at det komplekse hverdagslivet i den fleksible barnehagen i større grad må koordineres og styres av klokkeid gjennom vaktssystemer og faste pause- og møtestrukturer, vil dette kunne innebære en bevegelse bort fra den mer åpne dagsrytmen som har preget barnehagen, og mot en mer lukket og stram tidskultur som ellers forbindes med andre typer institusjoner, som for eksempel skolen. Goffman ((1961)1991) hevder at et av kjennetegnene på totale institusjoner, er de innsattes begrensede muligheter til selv å ha innflytelse på tiden, det han omtaler som ”personally economy of action”. Med det mener han våre muligheter til selv, i en viss grad, å bestemme rekkefølgen og varigheten på våre handlinger. Stramt tids- og aktivitetsregime gir små muligheter for spontane og kreative innfall, både for barn og ansatte, og dermed mindre muligheter for å medvirke og få innflytelse ut fra aktørenes egne interesser og behov. Dermed blir det *det forhåndsplanlagte* som i stor grad blir bestemmende for innholdet, og de ansatte vil kunne få en dirigerende posisjon der de ”sluser” barna gjennom et på forhånd planlagt dagsprogram. Tholin (2006) hevder at barns reelle medvirkning og innflytelse i hverdagslivet bl.a. handler om muligheten til å ta hensyn til ”den døde musen” som plutselig dukker opp (Granath 1988), og slik videreutvikle det pedagogiske arbeidet med utgangspunkt i barns egne fokusområder og spontane innfall. Det kan se ut som om nye

barnehageløsninger kan føre til det motsatte av det som var intensjonen: at mulighetene til å ta hensyn til spontane og kreative innfall, som går på tvers av den faste planen, blir innskrenket, fordi det blir så mange hensyn som må tas i organiseringen av den komplekse institusjonen.

Inndelingen av barn i små grupper med tilhørighet til en bestemt avdeling med tre faste voksne, kan forstås som et uttrykk for forståelser av førskolebarn som sårbare og med behov for trygghet, stabilitet og forutsigbarhet. Slik skulle barnehagen kompensere for ulempene ved en institusjonsbarndom ved på noen områder å etterligne hjemmets struktur (Korsvold 2005). Gjennom nyere diskurser som konstruerer barnet som sterkt, kompetent og med rett til å velge, både i forhold til aktiviteter og relasjoner, legitimeres oppløsningen av disse strukturene. Ved at andre diskursive konstruksjoner av barn fortrenses, for eksempel barn som trygghetssøkende vanemennesker med behov for stabile grupper med oversiktlige relasjonskonstellasjoner, kan en stille spørsmål ved institusjonenes muligheter til å ivareta alle de ulike barnas forskjellige behov. Vil fleksible barnehager kunne tilfredsstille barns behov for å knytte stabile relasjoner, utvikle nærhet og vennskap til både barn og ansatte, når de må forholde seg til en fleksibel, eller foranderlig institusjonell kontekst med stadig nye gruppekonstellasjoner? Eller kan en se for seg en barnehage der det er de "best egnede", for å bruke et begrep fra Warming Nielsen (2001), som får tilfredstilt sine behov for utfordringer, mens andre barn som ikke passer inn i bildet av det kompetente, robuste barnet, får en hverdag preget av spenning og usikkerhet i forhold til hva som forventes, og hvem det skal forholde seg til. Det kan se ut som om ideen om det robuste og lærelystne barnet i praksis kan bli et *krav* til barnet om å være fleksibelt og robust. Dette vil være en begrensende posisjonering av barn, som hindrer dem i å fremtre som komplekse og sammensatte individ med ulike og skiftende behov, og hvor det kroppslige, emosjoner og det irrasjonelle ikke tas hensyn til (Kjørholt 2005).

Gjennom å anvende en diskursiv forståelse av dette fenomenet, blir et sentralt spørsmål: for hvem er det viktig med en fleksibilisering av barnehagene? I hvem sin interesse kan det være at det blir stillhet om det sårbare, trygghetssøkende barnet som har behov for små grupper, tett oppfølging og faste, stabile voksne? Jeg har argumentert for at det ligger flere begrunnelser bak omleggingen til baseorganisering, store barnegrupper og fleksible ansatte. En av begrunnelsene er økonomiske. Mulighetene til å samle barna i store grupper og posisjonere de ansatte som overvåkere, vil være gunstig i forhold til enhetens og kommunens driftsutgifter. En slik organisering vil gjøre det mulig å begrense bruken av faste ansatte og vikarer, og slik

imøtegå den stramme økonomiske situasjonen mange kommuner har i dag. Gjennom posisjoneringen av barn som kompetente brukere, lærelystne og med rett til valgfrihet og større utfordringer, er det skapt nye sannheter om hva et barn er. Nye sannheter åpner opp for nye muligheter i organiseringen av barndommen, og denne nye forståelsen av hva et barn er, er med på å legitimere fleksibiliseringen av barnehagen. Synet på barn blir formet av hvilke barn samfunnet til enhver tid har behov for, og hvilke muligheter det kan tilby disse barna. Gjennom samfunnets måter å ta vare på og organisere omsorgen og oppdragelsen av sine barn, kan vi få innsikt i de dominerende forståelsene av barn, og på hvilke måter og i hvilke retninger barn styres. Fra et sosialiserings- og fremtidsperspektiv ser vi hvordan samfunnet har behov for kompetent og fleksibel arbeidskraft, noe som diskuteres av flere i forhold til en nyliberal dreining av omsorgs- og utdanningspolitikken (Dahlberg & Moss 2005; Fendler 2001; Kryger 2004). Fleksible barnehager vil kunne forberede barna på det videre livet i åpne skoler og i forhold til et fleksibelt arbeidsliv, med stadig skiftende relasjoner, krav og forventninger. Slik ser vi hvordan styring gjennom nye sannhetsregimer kan få materielle og sosiale konsekvenser for barn og ansatte i barnehagene, gjennom at det skapes nye sannheter og dermed nye mulighetsrom og begrensninger knyttet til de ulike posisjonene.

Barnehagen som Basar

I beskrivelsene av de nye, avdelingsløse barnehagene, understrekes at å ”åpne opp” de tradisjonelle avdelingsgrensene, innføre ulike typer atelier og verksteder, vil vi få barnehager som er bedre tilpasset ny kunnskap og nye forståelser av barn (Buvik 2003). I Trondheim kommunes dokument om hva som skal prege barnehagene fremover, brukes metaforen ”Basargate” om det yrende og kanskje ”eksotiske” og spennende livet, i de nye fleksible barnehagene (Kjørholt & Seland in press; Trondheim kommune 2005a). Hverdagslivet skal preges av at barnet skal få en utvidet valgfrihet hva gjelder utfordrende aktiviteter, lekekamerater og voksne ressurspersoner. Medvirkning blir her til barnets, altså brukerens, individuelle rett til å velge fritt.

Jeg har vist hvordan fleksible løsninger basert på valgfrihet, vil kunne innebære økt struktur og stram styring, og dermed svært begrensede valg- og medvirkningsmuligheter. Men er det mulig for barnet å velge ”feil”? Og ikke minst, er det viktig for barn å velge i et mangfold av muligheter?

I denne studien har jeg sett hvordan det kan oppstå dilemmaer for de ansatte i forholdet mellom ideen om barns medvirkning, forstått som retten til valgfrihet, og behovet for pedagogisk styring. Også i rapporten *Alle teller mer*, beskrives tendenser til at rammeplanens vekt på medvirkning, i barnehagene blir et fokus på barnets individuelle valg (Østrem et al. 2009a). Det kan se ut som om læringsdiskursens posisjonering av barn som nysgjerrige, lærelystne små forskere, sammen med diskursen om medvirkning, kan fremstå som et *krav* til barna om å medvirke, om å velge det ”rette”, det som gir dem varierende utfordringer og nye erfaringer. Slik vil barn som velger ut fra andre kriterier, for eksempel behovet for trygghet eller bevegelse, eller kanskje lysten til fantasilek, kunne bli oppfattet som problematiske. Disse barna må styres, eller lokkes bort fra sine ønsker om å være passive, drive med puslespill på basen, leke i sandkassa eller i familierommet hver dag. Slik vil nye sannheter om hva et barn er, skape nye måter å være problematisk på (Bundgaard et al. 2007).

Slik kan det i hverdagen oppstå konflikter mellom ulike forståelser av hva barnehagen skal være, et sted for målrettet utvikling og læring, eller et sted for barnas medvirkning, som individuell valgfrihet. Dominerende forståelser av barnet som bruker med lyst og behov for valgfrihet, og barnet som nysgjerrig og lærelystent, bør utfordres og nyanseres. Jeg møtte barn som ikke ville velge, som opplevde valgsituasjonen som problematisk, og som heller ville gå og være litt i alle rommene, eller bare få sitte i fred og holde på med egne ting. Barn som ville slippe å velge, fordi de ikke visste hva de hadde lyst til, eller som kanskje var ”valgtrøtte”, et begrep Tranøy (2006) bruker om voksne forbrukere som kontinuerlig blir utfordret på å skulle ta gode, veloverveide valg. Å posisjonere barn som aktive, velgende og lærelystne subjekt, kan være en begrensning av deres handlingsmuligheter. Enkelte barns handlinger og uttrykk i denne studien, kan forstås som å gå på tvers av og være i direkte opposisjon til en valgfrihets- og en læringsdiskurs. Studien viser hvordan barn aktivt posisjonerer seg selv i forhold til flere og kanskje motstridende diskursive forståelser av hva et valg er, hva et barn er og hva barnehagen skal være. Dominerende diskurser skaper nye sannheter, og derfor blir det viktig å lytte til både barn og ansatte for å nyansere og utvide diskursens posisjoner og handlingsmuligheter, og løfte frem forståelser og uttrykk som det har blitt stillhet omkring. Vi må skape barnehager som gir rom til alle typer barn, også de irrasjonelle, uansvarlige, stille eller utrygge barna, som ønsker å utforme hverdagen i institusjonen ut fra egne preferanser, og i samspill med en nær, stabil og ansvarlig voksenperson.

Barnehagekvalitet

Etter at de fleste norske kommuner har oppfylt kravet om full barnehagedekning, snakkes det stadig oftere om kvalitet i barnehagen. "Kvalitet" er et stort og omfattende begrep, og det brukes ulikt i ulike sammenhenger og innenfor ulike kontekster (Kvistad & Søbstad 2005). Innenfor en barnehagesammenheng er begrepet også kritisert for å være instrumentelt, at kvalitet reduseres til noe som kan måles, i motsetning til å handle om subjektivitet, kompleksitet, mangfold og meningsskaping (Dahlberg et al. 2002). Jeg har ikke som intensjon å si noe om hva kvalitet i barnehagen er eller ikke er, men jeg ønsker å vise frem og problematisere at noen posisjoner innenfor kvalitetsdiskursen er mer dominerende enn andre.

Både nasjonalt og lokalt understrekes det at full barnehageutbygging ikke skal gå ut over barnehagens kvalitet, og Kunnskapsdepartementet skriver på sine nettsider at "*Regjeringens mål i barnehagepolitikken er full barnehagedekning med høy kvalitet til lav pris*".⁵⁸ I 2007 ble det igangsatt en nasjonal strategi for kvalitet og kompetanseutvikling i norske barnehager, og våren 2009 kom stortingsmelding 41 om barnehagens kvalitet (2008-2009). Meldingen fremhever spesielt personalets kompetanse i forhold til sosial utjevning og økt læringsutbytte hos barn, og som avgjørende for at målene i Rammeplanen skal nås. Det presenteres kvalitetsindikatorer for måling av ulike sider ved kvaliteten, og meldingen antyder også en større vektlegging av språktesting og dokumentering i forhold til overføring av informasjon til skolen.

Stadig oftere vises det til resultatet av ulike spørreundersøkelser, som en bekreftelse på at kvaliteten i norske barnehager er høy (f.eks. Bredeveien 2009). Kommunene ønsker ofte brukernes syn på barnehagen, og ber foreldrene svar på spørsmål om barnets trivsel og muligheter for lek, om barnehagens service- og informasjonsrutiner, åpningstider, fysiske forhold osv. (Trondheim kommune 2007a). Et annet eksempel kan være Kunnskapsdepartementet som ønsker å kartlegge enhetsledernes opplevelse av om kvaliteten i barnehagen har endret seg de siste årene (Winsvold & Gulbrandsen 2009). I denne rapporten utarbeidet av NOVA,⁵⁹ ble styrerne bedt om å vurdere visse sider ved enhetens kvalitet, som rammefaktorer, rutiner, instruksjoner og samarbeid med ulike instanser. Av de til sammen 67 spørsmålene, var det her tre spørsmål som handlet om barnas hverdag, og to spørsmål i

⁵⁸ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager.html?id=1029> hentet 04.04.09

⁵⁹ Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring

forhold til Rammeplanen. Denne type spørsmål er operasjonalisert i forhold til visse kvalitetskriterier, og informantene skal krysses av for ulike svaralternativ.

Kunnskapsministeren har flere ganger gått ut og bekreftet at kvaliteten i norske barnehager er høy på bakgrunn av denne type undersøkelser, for eksempel på nettstedet "barnehage.no" i forbindelse med lanseringen av stortingsmelding 41:

"Overfor barnehage.no har Bård Vegar Solhjell blankt avvist at de siste års tunge satsing på utbygging og makspris har gått ut over kvaliteten i barnehagene. - Både foreldreundersøkelsene og NOVA-rapporten, som er grunnlag for kvalitetsmeldingen, dokumenterer dette. Jeg har derfor belegg for å si at vi har vel så høy kvalitet som for noen år siden." ⁶⁰

Hans uttalelser her bekreftes av Kunnskapsdepartementet på deres nettsider.⁶¹ Vi ser hvordan det er legitimt for Kunnskapsministeren å begrunne sin forståelse av norske barnehagers kvalitet i denne type spørreundersøkelser. Med utsagnet "*vi har vel så høy kvalitet som for noen år siden*", ligger det en implisitt forståelse av at barnehagen fortsatt er et godt sted å være for barn, og at de oppfyller kravene samfunnet, representert ved Kunnskapsministeren, stiller. Hva som faktisk er målt, og hvordan, stilles det ikke spørsmål ved. Jeg vil på bakgrunn av min etnografiske feltstudie stille noen spørsmål ved denne måten å forstå kvalitet i barnehagen på.

Som jeg tidligere har vært inne på, er det karakteristisk for NPM at kvalitet måles gjennom kvantitative brukerundersøkelser, og at kvaliteten på en tjeneste vurderes ut fra om brukeren er fornøyd eller ikke. Hammer (2008) viser hvordan dette kan forstås som et uttrykk for nyliberalistiske styringsdiskurser. Statistiske verktøy som spørreundersøkelser kan gjennom indikatorer og måling av graden av måloppnåelse, synliggjort som tall, sees som praksiser for produksjon av både "sannheter" og "handlingsgrunnlag" for kommunene, hevder han. De ovenfor nevnte undersøkelsene kan derfor sees som en del av en styringsrasjonalitet som skaper sannheter om barnehagene som gode, fordi det krysses av for dette på en del utvalgte spørsmål til ansatte (her enhetsledere) og brukere (her foreldre).

⁶⁰ <http://www.barnehage.no/no/Nyheter/3480/Juni/--Flere-rapporter-gir-ikke-bedre-kvalitet/> publisert 02.06.09

⁶¹ http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2009/kvalitet-i-barnehagen---rapport-.html?id=554219 publisert 03.04.09

Konklusjonen i NOVA-undersøkelsen, at kvaliteten i norske barnehager ikke har blitt dårligere siden 2004, handler *ikke* om endringer i barns hverdagsliv etter den store satsingen på barnehageutbygging. Den handler om endringer i enhetsledernes arbeid. Men, på samme måte som brukerundersøkelsene til foreldrene, *presenteres* disse rapportene som om de kan si noe om barnehagens kvalitet, mer generelt. Når Kunnskapsministeren går ut og snakker om høy kvalitet i norske barnehager, vil mange oppfatte dette som at barnehagen er et godt sted å være for barn, og at den oppfyller samfunnets krav, for eksempel hva gjelder det pedagogiske arbeidet. Dette uttalte ministeren til pressen etter en større, nasjonal brukerundersøkelse blant foreldre, som viste at 77 % var svært eller meget fornøyd med barnehage tilbudet:

”– Jeg vil først og fremst gratulere alle dem som jobber i norske barnehager. Disse tallene viser at de gjør en fantastisk jobb, sier Utdanningsminister Bård Vegar Solhjell.” (Bredeveien 2009)

Når foreldrene krysser av for at de er fornøyde, må det bety at personalet gjør en fantastisk jobb, hevder ministeren. Slik fungerer disse rapportene og presseoppslagene som en tekstlig mediert diskurs som er med på å skape et bestemt bilde av norske barnehager. Dette bildet legitimerer stat og kommunes videre handlinger og prioriteringer. At dette bildet ikke nødvendigvis stemmer med barns og ansattes opplevelser, er det stillhet om. Som et eksempel på at det kan forekomme et misforhold mellom hva som rapporteres og hva aktørene i feltet selv opplever, kan tydeliggjøres gjennom eksempelet i avhandlingens kapittel 13, der enhetsleder rapporterte til kommunen at barnehagen har høy grad av måloppnåelse i forhold til barns medvirkning. Etter observasjoner og samtaler med aktørene selv, vil jeg hevde at dette er en ”sannhet” som bør nyanseres.

Det jeg ønsker, er å stille spørsmål ved den dominerende posisjonen brukerundersøkelser og andre kvantitative undersøkelsesmetoder har i kvalitetsdiskursen. Dette handler både om hvem som har makt til å definere *hva* det skal spørres om, og *hvem* som skal få mulighet til å uttale seg om barnehagens kvalitet, og som dermed er med på å konstruere sannheter om dagens barnehager. I de to eksemplene foran, var det barnas foreldre og enhetslederne, som begge i liten grad er involvert i barnas hverdagsliv i barnehagen, og som derfor spørres om forhold som angår sin situasjon. I bildet som er skapt, og som Kunnskapsministeren baserer sine uttalelser på, er ansattes og barns perspektiv ikke med. Rammeplanen understreker at:

”Kvaliteten i det daglige samspillet mellom mennesker i barnehagen er en av de viktigste forutsetningene for barns utvikling og læring.” (Kunnskapsdepartementet 2006:50)

For å kunne vurdere kvalitet på samspill mellom barn og voksne, trengs et profesjonelt blikk, og komplekse metoder. Jeg savner stemmen til de profesjonelle, til førskolelærerne som er i daglig samspill med barna, basert på deres observasjoner av og samtaler med barn, og ut fra profesjonsfaglige vurderinger i forhold til barnehagens mandat. På den måten vil bildet av barnehagens kvalitet kunne utdypes og nyanseres.

Som jeg har vært inne på tidligere, preges en nyliberal styringsdiskurs av krav til dokumentasjon og kontroll, og en mangel på tillit til arbeidstagerne. Som en av pedagogene i mitt materiale sa: *”Det er jo tillit jeg vil ha, at de skal ha tillit til at jeg klarer å gjøre jobben bra, på min måte. Foreldrene har jo alltid vært fornøyde, hvorfor har de ikke da tillit til at jeg skal klare det nå?”* I lys av dette kan den dominerende posisjonen til kvantifiserbare data, og det nye kravet til dokumentasjon, forstås som en mangel på tillit til pedagogenes arbeid. Tidligere var det førskolelærernes profesjonsutdanning i seg selv, som skulle sikre barnehagens kvalitet (Korsvold 2005). Slik kan kravet om ulike former for testing av barna, dokumentasjon av arbeidet og brukerundersøkelser, forstås som en svekking av førskolelærerens posisjon som autonom fagperson, og dermed som en del av det som av flere omtales som avprofesjonalisering av institusjonene (Ramsdal & Skorstad 2004). Samtidig fremstår dette som et paradoks når vi ser at det er ”personalets kompetanse” som av både rammeplanen og Stortingsmelding 41, trekkes frem som det mest sentrale for barnehagens kvalitet.

Helt til slutt vil jeg også stille spørsmål ved den gjentatte fokuseringen på utvikling og heving av personalets kompetanse for å opprettholde og videreutvikle barnehagens kvalitet. Jeg har vist gjennom min studie, og finner støtte i flere arbeidsmiljørapporter, at grunnbemanningen i mange kommunale barnehager er svært lav, samtidig som det er et kontinuerlig høyt sykefravær og stramme vikarbudsjetter (Enehaug et al. 2008; Olaussen 2007). På bakgrunn av mine funn, vil jeg hevde at mulighetene for å nå nasjonale og lokale mål for barnehagene, i betydelig grad også handler om antall ansatte, og ikke minst pedagoger, i det direkte daglige arbeidet med barna. Bemanningssituasjonen er avgjørende for om de ansatte har mulighet til å kunne gå inn i anerkjennende, støttende, og utfordrende samspill med barna, som igjen vil henge sammen med barns muligheter for medvirkning og læring, gjennom hele dagen.

Kunnskapsutvikling i studien

Kunnskapsutviklingen i studien er basert på en slags ”trianglering” av både policy-nivået, kommunale rammefaktorer og praksiser, og deltagelse i hverdagslivet til barn og ansatte i en institusjon. Gjennom et slikt design har jeg fått innsikt i hvordan forståelser og ambisjoner på ulike nivå, kan materialisere seg som praksiser innenfor en økonomisk og en institusjonell kontekst.

Til tross for den sterke indirekte styringen som finnes i policydokumentene gjennom produksjonen av de ulike sannhetsregimene, har jeg sett tendenser til at mye blir annerledes enn det var tenkt. Gode intensjoner fra stat og kommune vil kunne forvrenges og bli til det motsatte i møte med hverdagslivets praktiske rasjonalitet. Dette på grunn av at barnehageansatte må operere innenfor visse logikker og rasjonaliteter som gjelder for alle institusjoner. Dette plasserer de ansatte under press i forhold til å skulle velge mellom ulike dilemmaer. For de ansatte blir det mange og komplekse hensyn som skal tas, og de må kontinuerlig forhandle mellom ulike forståelser og posisjoner. Både i forhold til konkrete mål i ulike styringsdokumenter, en økonomisk virkelighet, ulike institusjonslogikker, og fysiske og sosiale rammefaktorer. I tillegg har de sine egne erfaringer og kunnskaper om hva som er bra for barn. Kjerneaktivitetene i en barnehage handler om å sørge for sikkerheten og omsorgen for det enkelte barn. Jeg opplevde at mål og intensjoner i forhold til valgfrihet, medvirkning og læring ikke alltid ble oppfylt og innfridd i barnehagens hverdagsliv. En av grunnene til dette var at forpliktelsen overfor og hensynet til det enkelte barn, ble prioritert. Det var hensynet til barnas ve og vel som alltid kom først, og som lå til grunn for mange av de valgene som ble gjort, som for eksempel å stenge av spesialrommene i store deler av dagen.

Moss (in press) skriver om den nordiske barnehagepedagogikken som han omtaler en del av en ”democratic experimentalism”- diskurs. Han ser den som et alternativ til det han opplever er en nyliberal og markedsorientert engelsk utdanningspolitikk, som domineres av mange og detaljerte mål og krav til forhåndsbestemte resultater. Han hevder at den nordiske politikken i tillegg til en nyliberal orientering, inkluderer et syn på barnehagen som et sted for demokratisk oppdragelse, eksperimentering, overraskelse, undring og forbløffelse. Men min studie viser at til tross for at vi har en nasjonal rammeplan som vektlegger denne type ideer, så vil en oppheving av sentralt bestemte normer og rammefaktorer, dvs. muligheter til lokale prioriteringer og fleksible løsninger, sammen med en nyliberal og markedsorientert styringsrasjonalitet på lokalt nivå, kunne begrense de ansattes og barnas muligheter til å

utvikle et demokratisk, lekende, eksperimenterende og meningsfullt læringsmiljø. Kommunale barnehager styres mange steder etter samme prinsipper som privat næringsvirksomhet, etter en konsermodell utgått fra NPM, på samme måte som store deler av offentlig sektor i dag (Vike 2004). Men i motsetning til privat næringsvirksomhet, skal barnehagene oppfylle svært ambisiøse velferds- og utdanningspolitiske målsettinger, samtidig som de skal få mer ut av ressursene. Det er imidlertid den enkelte barnehage, i møte med det enkelte barn, som må ta ansvaret for å håndtere dette i praksis. Vike hevder at:

”Målet om universell velferd står i direkte motsetning til økonomisk politikk, og mekanismer for å harmonisere forholdet mellom økonomi, velferdspolitiske forpliktelser og praktisk yteevne synes å mangle fullstendig.” (Vike 2004:205)

På samme måte står målet om den gode, spennende, inkluderende og utfordrende barnehagen, fylt med nært samspill og meningsfulle aktiviteter for alle, i motsetning til en økonomisk politikk. Det store dilemmaet handler altså om at man i barnehagen, på lik linje med andre deler av offentlig sektor, mangler ressurser til å oppfylle alle de velferdsstatlige ambisjonene, og konsekvensen er at det kontinuerlig må foretas avveininger mellom hvilke oppgaver og aktiviteter som skal og må prioriteres. Slik vil omsorg og sikkerhet for det enkelte barn bli prioritert høyt. Dessuten vil kravet om vurdering av måloppnåelse i forhold til kontraktstyring, som for eksempel vektlegging av lese- og skriveforberedende aktiviteter, kunne bli prioritert før det demokratiske, eksperimentelle og forbløffende, som Moss skriver om. Til tross for at det finnes en tekstlig mediert diskurs som vektlegger demokrati, danning, medvirkning, lek og humor, kan en nyliberal markedsøkonomiske rasjonalitet virke så dominerende, at den i praksis vil kunne fortrenge deler av det som Moss omtaler som en nordisk ”democratic experimentalism”- diskurs. Slik kan innholdet i begrepet ”den norske barnehagen”, i praksis være i endring.

Studiens overføringsverdi

I kvalitative studier med en avgrenset setting, og et begrenset utvalg informanter, kan det reises spørsmål vedrørende studiens relevans for den generelle kunnskapsutviklingen på feltet. Innenfor kvantitative studier snakkes det om ulike former for generalisering, gjerne ut fra tanken om at studien kan påvise at noe vil være statistisk sannsynlig i en bredere sammenheng. Kvale (1997) hevder at det innenfor kvalitative studier skjer en bevegelse fra generalisering til kontekstualisering, og at denne type studier heller gir en *forventning* om at andre kasus kan ligne, heller enn formelle forutsigelser. Han argumenterer videre for at avgrensede studier av

spesielle case, kan produsere kunnskap av mer generell karakter, som vil være gyldig for andre lignende case. Forutsetningen er at forskeren synliggjør metodene, forutsetningene for tolkningene og datamaterialet, og slik gjør studien gjennomskinnelig for leseren. Thagaard (1998) skriver at:

”I kvalitative studier gir fortolkningen grunnlag for overførbarhet og ikke beskrivelser av mønstre i dataene. Spørsmålet er om den tolkingen som utvikles innenfor rammen av et prosjekt, også kan være relevant i andre sammenhenger. Overførbarhet innebærer en rekontekstualisering, ved at den teoretiske forståelsen som er knyttet til et enkelt prosjekt, settes inn i en videre sammenheng.” (Thagaard 1998:184)

Slik vil grunnlaget for overførbarhet måtte spesifiseres i forhold til den typen case, eller organisasjon, hvor tolkingen har gyldighet (ibid.). En kan se for seg to dimensjoner av kvalitativ generalisering. Den ene vil handle om forskerens argumentasjon for studiens overførbarhet til en større sammenheng, den andre om leseren vil gjenkjenne og være enig i forskerens fortolkninger.

Forskerens argumentasjon vil måtte knyttes til spesielle trekk ved utvalget og konteksten, hevder Thagaard. I denne studien av en kommunal, baseorganisert og såkalt fleksibel barnehage, har jeg lagt vekt på detaljerte beskrivelser av både kommunal og institusjonell kontekst og organisering. Jeg har fokusert på fenomen som har endret seg, og som dermed er forskjellig fra den ”tradisjonelle”, norske barnehagen. Slik vil studiens overførbarhet kunne begrenses til barnehager som er omfattet av endringer av denne typen. Nyere diskurser på barnehagefeltet omfatter alle landets barnehager, og tonivåorganisering av kommunal sektor, sammenslåing av mindre barnehager til større enheter, og byggingen av barnehager med mer fleksible barnegrupper og romløsninger, er ikke et lokalt fenomen som kun gjelder for Trondheim kommune (Bleken 2005; Buvik 2003; Ramsdal & Skorstad 2004). Slik vil denne barnehagen kunne være et eksempel på en hvilken som helst barnehage med disse rammebetingelsene, selv om de ansatte i Planeten barnehager forstår, fortolker og utformer praksis på sin spesielle og unike måte. Men det er sannsynlig at også andre førskolelærere og assistenter med erfaring fra små avdelingsbarnehager, som blir omfattet og utfordret av nyere diskurser og denne type endringer, vil kunne fortolke og forhandle og dermed utforme sine praksiser på lignende måter. For eksempel i forhold til fenomenet fleksibilisering contra behovet for institusjonell orden, eller utforming av medvirkning som valgfrihet for barna. Slik vil studiens fokusering på én bestemt barnehage, kunne utvikle ny kunnskap på et barnehagefelt i endring, mer generelt.

Den andre formen for kvalitativ generalisering, eller overførbarhet, handler om lesergjenkjenning. Flere argumenterer for at en studies generaliserbarhet også avhenger av om en leser som kjenner feltet, kjenner seg igjen, og finner fortolkningene meningsfulle.

Thagaard skriver at:

”Gjenkjennelse innebærer at tolkningen i teksten gir en dypere mening til tidligere kunnskap og erfaringer, og samtidig overskrider leserens forståelse. (...) Et kriterium på at den meningssammenheng som forskeren har kommet frem til har en overføringsverdi, er at leseren er enig i denne forståelsen og kjenner seg igjen fra egen erfaring.” (Thagaard 1998:186)

Videre hevder hun at det er grunn til å stille spørsmål ved forskerens tolkninger, hvis ingen lesere opplever disse som meningsfulle. De beskrivelsene og fortolkningen jeg har gjort, er lest og kommentert av enkelte av aktørene selv. De uttrykte at de opplevde dem som gjenkjennbare og meningsfulle for dem. At andre aktører som kjenner feltet har funnet mening i mine fortolkninger, har jeg fått bekreftet gjennom presentasjon av preliminnære fortolkninger og refleksjoner på ulike seminarer og konferanser for nordiske barnehageforskere. Om ”praktikere” vil oppleve at studien har relevans og verdi for dem, vil først avgjøres etter at studiens ”resultater” er spredt i feltet.

Videre forskning

Som en avslutning på dette arbeidet, vil jeg her antyde noen mulige veier for videre forskning ut fra erfaringer og resultater i dette prosjektet.

I lys av den voldsomme barnehageutbyggingen, og spesielt økningen i antall små barn i barnehage, ser jeg et behov for mer forskning på denne aldersgruppens hverdagsliv i institusjonen. I mange barnehager har nå antallet småbarn i hver gruppe økt, og i Trondheim kommune er 14 barn nå blitt vanlig, og i flere av de nye, baseorganiserte barnehagene finner vi opp til 28 små barn i gruppa. Dette er barn som vi tidligere så på som svært sårbare, og hvor små, avskjermede grupper, trygghet, stabilitet og kontinuitet var av avgjørende betydning for at den institusjonaliserte hverdagen skulle bli god og utbytterik for dem. Flexibiliseringen av barnehagen, og en kommunal virkelighet med marginal bemanning, høyt sykefravær og få vikarer gjelder også for dem. I Norge er det generelt lite forskning relatert til barnehage, og enda mindre med de yngste i fokus, da disse frem til nylig har utgjort en svært

liten gruppe i antall. Det har heller ikke blitt gjennomført longitudinelle studier som kan si noe om konsekvenser av tidlig barnehagestart, noe flere har etterspurt i den opphetede debatten om de yngste i barnehagen det siste året.⁶² Vi vet lite om hvordan hverdagslivet til de yngste arter seg i den nye barnehagehverdagen, og enda mindre om konsekvenser av dette for barns videre liv i familien og skolen.

Et annet område som jeg vil trekke frem når det gjelder muligheter for videre forskning, er hva som kjennetegner innholdet og kvaliteten på samspillet mellom barn og ansatte innenfor den rådende læringsdiskursen. Med utgangspunkt i at vi i dag har full barnehagedekning, men med en lav pedagogtetthet og tendenser til avprofesjonalisering som jeg har antydnet i denne studien, trenger vi mer etnografisk forskning på hva som preger dette samspillet. Jeg har belyst hvordan lav bemanningstetthet får konsekvenser for barns *muligheter* til samspill og dialog med en anerkjennende voksen over tid. Jeg har også vist eksempler, men har innenfor rammen av denne studien, ikke gått nærmere inn på hva som faktisk kjennetegner dette samspillet, for eksempel voksenstyrte aktiviteter rettet inn mot lese- skrive- og matematikkforberedelse. Bae (2004) har studert dialoger mellom førskolelærere og barn, og identifiserer hva som kjennetegner en anerkjennende holdning og væremåte, og som dermed kan bidra til at barna får en opplevelse av seg selv som likeverdige, deltagende aktører. Hun viser også eksempler på dialoger som ikke fungerer like godt. Østrem (2007) understreker at læringsdiskursen slik den fremtrer i Rammeplanen, er en måte å anerkjenne barnets nysgjerrighet og lyst til å lære. Men flere av mine informanter var bekymret for kvaliteten på dialogen siden mange av de ansatte var uerfarne og ufaglærte assistenter og vikarer. Selvstendigjøringen og ansvarliggjøringen av assistentene har ført til at disse relativt ofte blir alene om både planlegging og gjennomføring av aktiviteter inne i sterkt kodete spesialrom sammen med barna. De ovenfor nevnte eksemplene fra spesialrommene viser hvordan læringsdiskursen her åpner opp for et samspill mer preget av formidling og monolog, enn anerkjennende og eksplorerende dialog med utgangspunkt i barnets nysgjerrighet og interesser. Når vi samtidig vet at det foregår diskusjoner om karakterer og mappevurdering i barnehagen,⁶³ vil jeg argumentere for at vi trenger mer forskning som studerer samspill og

⁶² F.eks. boka *Hva skal vi med barn?* av Tveitereid (2008), kronikk av Lars Smith på nettstedet Apollon publisert 05.03.09: http://www.apollon.uio.no/vis/art/2009_1/artikler/barnehagebarn, og kronikk av Rossholt og Greve i Dagsavisen.no publisert 19.03.09: <http://www.dagsavisen.no/meninger/article405244.ece>

⁶³ Se for eksempel Klassekampens pairutgave 12.03.09, der det vises til et prosjekt i Oslo kommune hvor barn skal få sine kunnskaper, bl.a. i matematikk, vurdert. Forfatter: Pål Hellesnes

dialog i en kontekst med fraværende pedagoger og ansvarliggjorte assistenter som skal oppfylle målene om skoleforberedelse og læring i Rammeplanen og kommunale lederavtaler.

Som jeg var inne på innledningsvis, er det gjort få studier som kombinerer studier av politikk med etnografisk feltarbeid, og som dermed kan utvikle vår forståelse av hvordan policy skaper sannheter og forståelser som får materielle følger og konsekvenser for pedagogisk praksis. På bakgrunn av dette kan det generelt utvikles flere studier som har et tilsvarende design. For eksempel vil det være interessant å se nærmere på kvalitetsdiskursen, og hvordan den flere steder har materialisert seg som et krav til barnehagene om å bruke tid på å dokumentere praksis. Hvordan dette skjer, og om dette er enda en praksis som skal innpasses i et ellers stramt dagsprogram, bør det utvikles mer kunnskap om. Vil pedagogene for eksempel bruke mer tid på arbeid utenfor barnegruppa, og vil barna her være deltagere eller objekt for denne praksisen? Barnas tanker, meninger og opplevelser i en ny barnehagehverdag, bør i enda større grad lyttes til enn det jeg har hatt anledning til her. Også foreldrenes perspektiv vil være interessant. De er nå brukere av og samarbeidspartnere i forhold til de nye og fleksible ansatteløsningene. Flere av de ansatte i min studie nevnte hvordan de opplevde at den nye fleksible organiseringen vanskeliggjorde samarbeidet med foreldrene, fordi de ofte ikke hadde vært i samspill med deres barn denne dagen, og dermed ikke hadde noe å fortelle. Foreldrene ble derfor henvist til loggbøkene, og måtte selv tilegne seg informasjon om sitt barn via tekst. Hva skjer når foreldrene møter ansatte som ikke kan involvere dem i barnets hverdag i institusjonen, fordi det er så mange barn og ansatte som skal forholde seg til hverandre hver dag? Og hva skjer med det forpliktende samarbeidet når personlige møter og fortellinger erstattes med skriftlig dokumentasjon? Eller av bilder fra hverdagslivet som henges opp i garderoben? Dette vil være et interessant perspektiv for videre forskning, nå som pedagogisk dokumentasjon har blitt et satsningsområde i mange barnehager.

Litteratur

- Adam, B. (1995). *Timewatch: the social analysis of time*. Cambridge: Polity Press.
- Adamson, P. (2008). *The child care transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries*. Innocenti Research Centre. Florence: UNICEF.
- Ailwood, J. (2008). Learning or earning in the 'Smart State': changing tactics for governing early childhood. *Childhood*, 15 (4): 535-551.
- Alderson, P. (1993). *Children's consent to surgery*. Buckingham: Open University Press.
- Amundsen, O. & Kongsvik, T. (2008). *Endringskynisme*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. Dr.Philos-avhandling: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Bae, B. (2005a). Troubling the identity of a researcher: methodological and ethical questions in cooperating with teacher-carers in Norway. *Contemporary issues in early childhood*, 6 (3): 283-291.
- Bae, B. (2005b). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. I: Klar- Ferdig- Gå! Tyngre satsning på de små. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Bae, B. (2006). *Perspektiver på barns medvirkning i barnehage*. Temahefte om barns medvirkning. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B., Eide, B. J., Winger, N. & Kristoffersen, A. E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Barne- og familiedepartementet. (1996). *Rammeplan for barnehagen*. Q-0903B.
- Barne- og familiedepartementet. (1998). *Resultater og erfaringer fra Utviklingsprogrammet for barnehagesektoren 1995-1997: sluttrapport*.
- Barne- og familiedepartementet. (2005). *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små! Rapport fra Arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagen*.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, N. Y.: Doubleday.
- Bjarnadóttir, G. (2004). *Jeg er løve som også kunne være lege: valgstund - en ramme rundt barns lek og sosiale prosesser i barnehagen*. Hovedfagsoppgave: Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Oslo.
- Bleken, U. (2005). *Førskolelærer og leder: en kompleks og viktig oppgave*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bleken, U. (2007). Barnehagen i samfunnet. I: Moser, T. & Röthle, M. (red.) *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?*, s. 27-40. Oslo: Universitetsforlaget.
- Borg, E., Backe-Hansen, E. & Kristiansen, I.-H. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager: en kunnskapsoversikt*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Bredeveien, J. M. (2009). *Populære barnehager*: Dagsavisen.no. Tilgjengelig fra: <http://www.dagsavisen.no/innenriks/article393463.ece> (publisert 21.01.09).
- Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, J. (2004). Introduction. I: Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, J. (red.) *Beyond the competent child: exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*, s. 7-29. Fredriksberg: Roskilde University Press.
- Brunsson, N. & Sahlin-Andersson, K. (2005). Inte bara mode. Att skapa organisationer i offentlig sektor. I: Busch, T., Johnsen, E., Klaudi Klausen, K. & Vanebo, J. O. (red.) *Modernisering av offentlig sektor: utfordringer, metoder og dilemmaer*, s. 82-95. Oslo: Universitetsforlaget.

- Bundgaard, H., Gilliam, L. & Gulløv, E. (2007). Fra kompetencesyn til kompetencekrav. *Dansk pedagogisk tidsskrift*, 55 (1): 24-33.
- Bustos, M. M. F. (2007). *Virkeligheten: virkelighetEr : heteronormalisering som kritisk tema i barnehagefaglige teorier og praksiser*. Masteroppgave: Avdeling for lærerutdanning: Høgskolen i Oslo.
- Buvik, K. (2003). *Utforming av barnehager. På leting etter barneperspektiv*. Storbysamarbeidet i barnehagesektoren, SINTEF, NTNU.
- Clifford, J. (1997). Introduction: Partial Truths. I: Clifford, J. & Marcus, G. E. (red.) *Writing culture. The poetics and Politics of Ethnography*, s. 1-26. Berkeley, California: University of California Press.
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington, D.C.: Joseph Henry.
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer.
- Danby, S. & Farrell, A. (2005). Opening the research conversation I: Farrell, A. (red.) *Ethical research with children*, s. 49-67. Maidenhead, England: Open University Press.
- David, T., Tonkin, J., Powell, S. & Anderson, C. (2005). Ethical aspects of power in research with children I: Farrell, A. (red.) *Ethical research with children*, s. 124-137. Maidenhead, England: Open University Press.
- de Jong, M. (2005). Rummets magt og magten over rummet. I: Larsen, K. (red.) *Arkitektur, krop og læring*, s. 89-116. København: Hans Reitzels Forlag.
- Denzin, N. K. (1997). *Interpretive ethnography: ethnographic practices for the 21st century*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Edwards, R. (2002). Mobilizing lifelong learning: governmentality in educational practices. *Journal of Educational Policy*, 17 (3): 353-365.
- Ehn, B. (1983). *Ska vi leka tiger? Daghems liv ur kulturell synvinkel*. Lund: Liber Förlag.
- Eide, B. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Enehaug, H., Gamperiene, M. & Grimsmo, A. (2008). *Arbeidsmiljøet i barnehagen. En casestudie i 4 barnehager i offentlig og privat sektor*. AFI-notat nr.9. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Farstad, G. & Stefansen, K. (2007). Ett år og klar for barnehagen? Foreldres forståelser av små barns omsorgsbehov. *BARN*, 25 (2): 29-47.
- Fendler, L. (2001). Educating flexible souls: the construction of subjectivity through developmentality and interaction. I: Hultqvist, K. & Dahlberg, G. (red.) *Governing the Child in the New Millennium*, s. 119-142. London: RoutledgeFalmer.
- Foucault, M. & Neumann, I. B. (2002). *Forelesninger om regjering og styringskunst*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Foucault, M. ((1975)1999). *Overvåkning og straff: det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal.
- Frønes, I. (1998). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Gaskell, G. (2000). Individual and Group Interviewing. I: Bauer, M. W. & Gaskell, G. (red.) *Qualitative Researching with Text, Image and Sound*, s. 38-56. London: SAGE.
- Geertz, C. (1994). Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. I: Martin, M. & McIntyre, L. C. (red.) *Readings in the philosophy of social science*, s. 213-232. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Goffman, E. ((1959)1992). *Vårt rollespill til daglig: en studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax.
- Goffman, E. ((1961)1991). *Asylums: essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Doubleday.
- Granath, M. (1988). Den döda musens pedagogik *Debattserien for barnehagefolk*, 5 (1): 50-51.
- Granrusten, P. T. & Moen, K. H. (2009). Mindre tid til barna? Om pedagogiske lederes tidsbruk etter kommunal omorganisering. I: Mørreaunet, S., Glaser, V., Lillemyr, O. F. & Moen, K. H. (red.) *Inspirasjon og kvalitet i praksis - med hjerte for barnehagefeltet*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. PhD-avhandling: Avdeling for lærerutdanning: Høgskolen i Oslo
- Greve, C. & Ejersbo, N. (2005). Den offentlige sektor på kontrakt: temaer, erfaringer og utfordringer. I: Busch, T., Johnsen, E., Klaudi Klausen, K. & Vanebo, J. O. (red.) *Modernisering av offentlig sektor: utfordringer, metoder og dilemmaer*, s. 129-143. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E. & Nilsen, R. D. (2002). *Forskning om barnehager: en kunnskapsstatus*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn*. København: Gyldendal.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Gulløv, E. (2004). Institutionslogikker som forskningsobjekt. I: Ambrosius Madsen, U. (red.) *Pædagogisk antropologi: refleksjoner over feltbasert viden*, s. 53-75. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2005). Materialitetens pædagogiske kraft. Et antropologisk perspektiv på børneinstitutioner. I: Larsen, K. (red.) *Arkitektur, krop og læring*, s. 21-42. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gulløv, E. (2008). Institutional Upbringing: A discussion of the Politics of Childhood in Contemporary Denmark. I: James, A. L. & James, A. (red.) *European childhoods: cultures, politics and childhoods in Europe*, s. 129-148. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gulløv, E. (in press). Kindergartens in Denmark - reflections on continuity and change. I: Kjörholt, A. T. & Qvortrup, J. (red.) *The Modern Child and the Flexible Labour Market. Exploring Early Childhood Education and Care*. London: Palgrave.
- Hammer, S. (2008). Styring, statistikk, subjektivitet. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 49 (1): 73-102.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.
- Hangaard Rasmussen, T. (1992). *Orden og kaos: elementære grundkræfter i leg*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Hennum, N. (2002). *Kjærlighetens og autoritetens kulturelle koder: om å være mor og far for norsk ungdom*. Dr.polit.-avhandling: Sosialantropologisk institutt: NTNU.
- Hermansen, T. (2005). Den nyliberalistiske staten. I: Busch, T., Vanebo, J. O., Klaudi Klausen, K. & Johnsen, E. (red.) *Modernisering av offentlig sektor: utfordringer, metoder og dilemmaer*, s. 40-52. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hollis, M. (1994). *The philosophy of social science: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holloway, S. L. & Valentine, G. (2000). *Children's geographies: playing, living, learning*. London: Routledge.
- Hultqvist, K. & Dahlberg, G. (2001). Governing the child in the new millennium. Introduction. I: Hultqvist, K. & Dahlberg, G. (red.) *Governing the Child in the New Millennium*, s. 1-14. New York: RoutledgeFalmer.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- James, A. & Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, 109 (2): 261-272.
- James, A. & James, A. L. (red.). (2008). *European childhoods: cultures, politics and childhoods in Europe*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jenks, C. (1982). Introduction: constituting the child. I: Jenks, C. (red.) *The Sociology of Childhood*, s. 9-24. London: Batsford Academic.
- Jensen, A.-M. (2004). *Children's welfare in ageing Europe*. Trondheim: Norwegian Centre for Child Research.
- Jensen, B. (2000). Børn som informanter om sin egen livssituasjon - og den etiske fodring. I: Schultz Jørgensen, P. & Kampmann, J. (red.) *Børn som informanter*, s. 245-257. København: Børnerådet.
- Johannesen, N. & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning: noen perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Jonstøij, T. & Tolgraven, Å. (2003). *Hundre måter å tenke på: om Reggio Emilias pedagogiske filosofi*. Oslo: Damm.
- Kampmann, J. (2003a). Barndomssociologi - fra marginalisert provokatør til mainstream leverandør. *Dansk sociologi*, 14 (2): 79-93.
- Kampmann, J. (2003b). Forord til den danske udgave. I: Lundström, T. & Bäck-Wiklund, M. (red.) *Børns hverdag i det senmoderne*, s. 11-16. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kampmann, J. (2004). Det selv-i-agt-tagelige barn. *Psyke & Logos*, 25 (2): 516-536.
- Kirkeby, I. M., Gitz-Johansen, T. & Kampmann, J. (2005). Samspil mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen. I: Larsen, K. (red.) *Arkitektur, krop og læring*, s. 43-68. København: Hans Reitzels forlag.
- Kjellberg, F. & Reitan, M. (1995). *Studiet av offentlig politikk: en innføring*. Oslo: TANO.
- Kjørholt, A. T. (1998). Barnehagen som arena for endringsprosesser i det moderne samfunnet. Barns rettigheter og perspektiver. *DMMH's publikasjonsserie*, nr.1: 20-33.
- Kjørholt, A. T. (2001). The participating child. A vital pillar in this century? *Nordisk pedagogik*, 21 (2): 65-81.
- Kjørholt, A. T. (2004). *Childhood as a social and symbolic space: discourses on children as social participants in society*. PhD-thesis: Department of Education/Norwegian Centre for Child Research. NTNU.
- Kjørholt, A. T. (2005). The competent child and 'the right to be oneself': reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre. I: Clark, A., Kjørholt, A. T. & Moss, P. (red.) *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services*, s. 151-174. Bristol: University Press.
- Kjørholt, A. T. & Tingstad, V. (2007). Flexible Places for Flexible Children? Discourses on New Kindergarten Architecture. I: Zeiher, H., Devine, D., Kjørholt, A. T. & Strandell,

- H. (red.) *Flexible Childhood? Exploring Children's Welfare in Time and Space*, s. 169-189. Odense: University press of Southern Denmark.
- Kjørholt, A. T. & Seland, M. (in press). Kindergarten as a Bazar. Freedom of choice and new forms of regulation. I: Kjørholt, A. T. & Qvortrup, J. (red.) *The Modern Child and the Flexible Labour Market. Exploring Early Childhood Education and Care*. London: Palgrave.
- Klaudi Klausen, K. (2001). *Skulle det være noget særligt? Organisation og ledelse i det offentlige*. København: Børsen forlag.
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik: en sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945-2000*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristoffersen, A. E. (1995). *Barnas rolle i personalets planleggings- og vurderingsarbeid: "Mein du æ ska syns de henne e arti?"*. Hovedfagsoppgave: DMMH/NTNU.
- Kryger, N. (2004). Childhood and "New Learning" in a Nordic Context. I: Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, J. (red.) *Beyond the competent child*, s. 153-176. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager*.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kvale, S. (1997). *Interview: en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvaran, K. (2009). *Skolebarnehagen*. Oslo: Dagbladet. Tilgjengelig fra: <http://www.dagbladet.no/kultur/2009/06/11/578085.html> (publisert 11.06.09).
- Kvistad, K. J. & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Larsen, K. (red.). (2005a). *Arkitektur, krop og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, K. (2005b). Indledning. I: Larsen, K. (red.) *Arkitektur, krop og læring*, s. 7-20. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Lidén, H. (2000). *Barn - tid - rom - skiftende posisjoner: kulturelle læreprosesser i et pluralistisk Norge*. Dr.Polit.-avhandling: Sosialantropologisk institutt, NTNU.
- Lillemyr, O. F. (1990). *Leik på alvor. Teorier om førskolebarn og leik*. Oslo: Tano.
- Lillemyr, O. F. (2004). *Lek, opplevelse, læring: i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.
- Løkken, G. (2000). *Toddler peer culture: the social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. Dr.polit.-avhandling: Pedagogisk institutt, NTNU.
- Markström, A.-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*. PhD-avhandling: Institutionen för utbildningsvetenskap, Linköpings universitet.
- Mellin-Olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode. Tekster om kvalitativ forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. Bergen: Caspar forlag A/S.
- Morgan, D. H. J. (1996). *Family connections: an introduction to family studies*. Cambridge: Polity Press.
- Moser, T. & Röthle, M. (2007). Prolog: ny rammeplan, ny barnehage, nye utfordringer? I: Moser, T. & Röthle, M. (red.) *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?*, s. 13-23. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moss, P. (2009). *Early childhood education and care: dangers, possibilities and choices*. Upublisert paper presentert på NOSEB-konferansen *The Modern Child and the Flexible Labour Market* i Trondheim 29.-30.april

- Moss, P. (in press). Governed markets and democratic experimentalism: Two possibilities for early childhood education and care. I: Kjørholt, A. T. & Qvortrup, J. (red.) *The Modern Child and the Flexible Labour Market. Exploring Early Childhood Education and Care*. London: Palgrave.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Neumann, I. B. (2003). Innledning: Regjeringsbegrepet og regjeringens historiske fremvekst. I: Neumann, I. B. & Sending, O. J. (red.) *Regjering i Norge*, s. 9-43. Oslo: Pax.
- Nicoll, K. & Fejes, A. (2008). Mobilizing Foucault in studies of lifelong learning. I: Fejes, A. & Nicoll, K. (red.) *Foucault and Lifelong Learning. Governing the subject*, s. 1-18. London: Routledge.
- Nilsen, R. (1985). *Rollelek*. Oslo: Tano.
- Nilsen, R. D. (2000). *Livet i barnehagen: en etnografisk studie av sosialiseringprosessen*. Dr.polit.-avhandling: Pedagogisk institutt, NTNU.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Olaussen, Å. (2007). *Arbeidsmiljøet i barnehagen - en undersøkelse om førskolelærernes arbeidsmiljø*. Utdanningsforbundet rapport nr.01. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Olesen, J. (red.). (2007). *Når loven møder børns institutioner*. København: Danmarks pædagogiske universitetsforlag.
- Olsen, B. (2007). *Pædagogik, pædagogmedhjælper og pædagoger: arbejdsdelinger og opdragelsespraksis i daginstitutionen*. PhD-avhandling: Institut for pædagogisk sociologi, DPU.
- Olwig, K. F. & Gulløv, E. (2003). Towards an anthropology of children and place. I: Olwig, K. F. & Gulløv, E. (red.) *Children's places: cross-cultural perspectives*, s. 1-19. London: Routledge.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Pearson, C. & Bourgois, P. (1995). Hope to die a dope fiend. *Cultural anthropology*, 10 (4): 587-593.
- Qvortrup, J. (1990). *Childhood as a social phenomenon: an introduction to a series of national reports*. Vienna: European Centre.
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: an introduction. I: Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. & Wintersberger, H. (red.) *Childhood matters: social theory, practice and policies*, s. 1-23. Aldershot: Avebury.
- Qvortrup, J. & Kjørholt, A. T. (2004). Det moderne barn og det fleksible arbeidsmarked. Institusjonalisering og individualisering av barn i lys av endringer i velferdsstaten. En prosjektbeskrivelse. *BARN*, 22 (1): 7-26.
- Ramsdal, H. & Skorstad, E. (2004). *Privatisering fra innsiden: om sammensmeltingen av offentlig og privat organisering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rantalaiho, M. (in press). 'Flexible flexibility': Norwegian politics of day care. I: Kjørholt, A. T. & Qvortrup, J. (red.) *The Modern Child and the Flexible Labour Market. Exploring Early Childhood Education and Care*. London: Palgrave.
- Rasmussen, B. (2000). Hjemmesykepleien som grådig organisasjon. Makt og ansvar i desentraliserte organisasjoner. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 41 (1): 38-56.
- Rhedding-Jones, J. (2007). Kritiske perspektiver på barnehagens rammeplan (curriculum) og nasjonale styringsdokumenter. I: Moser, T. & Röthle, M. (red.) *Ny rammeplan- ny barnehagepedagogikk?*, s. 102-118. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Rose, N. (1996a). Governing "advanced" liberal democracies. I: Barry, A., Osborne, T. & Rose, N. (red.) *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. London: UCL.
- Rose, N. (1996b). *Inventing our selves: psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom: reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Röthle, M. & Moser, T. (2007). Epilog: ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk? I: Moser, T. & Röthle, M. (red.) *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?*, s. 197-204. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandve, A. M. (2001). *Kvalitet i barnehagen - for hvem? Om barns plass i kvalitetsdiskursen. Kritisk analyse av styringsdokumenter på 90-tallet*. Hovedfagsoppgave: Avdeling for lærerutdanning. Høgskolen i Oslo.
- Sandvik, N. (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Seland, M. (2004). *Barnesamtalen: Narrative gruppeintervju med barn som en vei til medbestemmelse og nye erkjennelser i barnehagen*. Hovedfagsoppgave: DMMH/NTNU.
- Sennett, R. (1998). *The corrosion of character: the personal consequences of work in the new capitalism*. New York: W.W. Norton.
- Shore, C. & Wright, S. (1997). Policy: A new field of anthropology. I: Shore, C. & Wright, S. (red.) *Anthropology of Policy. Critical perspectives on governance and power*, s. 3-39. London: Routledge.
- Sirnes, T. (1999). "Alt som er fast, fordamper"? Normalitet og identitet i endring. I: Meyer, S. & Sirnes, T. (red.) *Normalitet og identitetsmakt i Norge. Fra makt og demokratiutredningen 1998-2003*, s. 29-76. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Skjesol, H. L. (2008). *Kutter i barnehagesektoren: flere barn, mindre støtte*: Adressa.no. Tilgjengelig fra: <http://www.adressa.no/nyheter/trondheim/article1175671.ece> (publisert 22.10.08).
- Smith, D. E. (1990). *Texts, facts and femininity: exploring the relations of ruling*. London: Routledge.
- Sohlberg, P. & Sohlberg, B.-M. (2002). *Kunnskapens former: vetenskapsteori och forskningsmetod*. Stockholm: Liber.
- Solberg, A. (1991). Er det annerledes å intervju barn enn voksne? *BARN*, 9 (4): 31-36.
- Solhjell, V. (2007). *Framtida finst i barnehagane*: Kronikk. Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep/kunnskapsminister-bardvegar-solhjell/taler-og-artikler/2007/Framtida-finst-i-barnehagane-.html?id=491170> (publisert 19.11.07).
- Sollund, M., Trygstad, S. C. & Johansen, B. (2004). *Myndiggjorte medarbeidere i pleie og omsorg - hvorfor og hvordan? Rapportering fra et utviklings- og dokumentasjonsprosjekt*. Bodø: Nordlandsforskning.
- St.meld. nr. 16. (2006 - 2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 27. (1999 -2000). *Barnehage til beste for barn og foreldre*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- St.meld. nr. 41. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Steinsholt, K. (1997). *Refleksjon og ettertanke*. Trondheim: Tapir.

- Stokkedal, Ø. (2005). Omstillinger i Trondheim kommune. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, TØH.
- Strandell, H. (1994). *Sociala mötesplatser för barn: aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Helsinki: Gaudeamus.
- Søbstad, F. (2007). Rammeplanen i et kritisk lys. I: Moser, T. & Røthle, M. (red.) *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?*, s. 74-87. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørhaug, T. (2003). Fra plan til reformer: Det store regjeringsskiftet. I: Neumann, I. B. & Sending, O. J. (red.) *Regjering i Norge*, s. 44-80. Oslo: Pax.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R. (2006). Barna ønsker å medvirke! Hva nå, førskolelærer? I: Jansen, T. T., Pettersvold, M. & Tholin, K. R. (red.) *Førskolelæreren*, s. 123-130. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Thorbergsen, E. (2007). *Barnehagens rom - nye muligheter*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Thorsen, D. E. & Lie, A. (2007). Kva er nyliberalisme? I: Mydske, P. K., Claes, D. H. & Lie, A. (red.) *Nyliberalisme - ideer og politisk virkelighet*, s. 33-48. Oslo: Universitetsforlaget.
- Torsteinsen, H. (2007). *Kommunen som post-byråkratisk organisasjon: retorikk eller realitet?* Upublisert paper presentert på NEON-konferansen i Trondheim 21.-22.november.
- Tranøy, B. S. (2006). *Markedets makt over sinnene*. Oslo: Aschehoug.
- Trondheim Eiendom. (2004). *Evaluering av kommunale barnehager bygd 2002-2004. Planløsning, arealbehov, økonomi*. Trondheim kommune.
- Trondheim kommune. (1998). *Årsrapport 1998*. Tilgjengelig fra: <http://www.trondheim.kommune.no/arsrapport/>.
- Trondheim kommune. (2001). *Årsrapport 2001*. Tilgjengelig fra: <http://www.trondheim.kommune.no/arsrapport/>.
- Trondheim kommune. (2002a). *Rådmannens forslag til budsjett for 2003: Sluttsaldering*. Tilgjengelig fra: <http://www.trondheim.kommune.no/budsjett/>.
- Trondheim kommune. (2002b). *Årsrapport 2002*. Tilgjengelig fra: <http://www.trondheim.kommune.no/arsrapport/>.
- Trondheim kommune. (2003). *Årsrapport 2003*. Tilgjengelig fra: <http://www.trondheim.kommune.no/arsrapport/>.
- Trondheim kommune. (2004). *Rådmannens forslag til budsjett for 2005*. Tilgjengelig fra: <http://www.trondheim.kommune.no/budsjett2005/>.
- Trondheim kommune. (2005a). *Funksjons- og arealprogram for kommunale barnehager i Trondheim*. Tilgjengelig fra: <http://www.trondheim.kommune.no/content.ap?thisId=1117611151>.
- Trondheim kommune. (2005b). *Rådmannens forslag til budsjett for 2006*. Tilgjengelig fra: <http://www.trondheim.kommune.no/budsjett/>.
- Trondheim kommune. (2006). *Årsrapport 2006*. Tilgjengelig fra: <http://www.trondheim.kommune.no/arsrapport/>.
- Trondheim kommune. (2007a). *Brukerundersøkelse barnehager 2007. Hovedrapport: Utviklingstjenesten*.
- Trondheim kommune. (2007b). *Årsrapport 2007*. Tilgjengelig fra: <http://www.trondheim.kommune.no/arsrapport/>.
- Trygstad, S. C. (2004). *Fra rettighet til nytte? Det kommunale bedriftsdemokratiet møter new public management*. PhD-avhandling: Institutt for sosiologi og statsvitenskap, NTNU.
- Tullgren, C. (2003). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*. PhD-avhandling: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Tveitereid, S. (2008). *Hva skal vi med barn?* Oslo: Kagge.

- Vanebo, J. O., Busch, T., Klaudi Klausen, K. & Johnsen, E. (2005). Innledning - om modernisering og bokens innhold. I: Busch, T., Johnsen, E., Klaudi Klausen, K. & Vanebo, J. O. (red.) *Modernisering av offentlig sektor. Utdfordringer, metoder og dilemmaer*, s. 15-25. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vike, H., Bakken, R., Brinchmann, A., Haukelien, H. & Kroken, R. (2002). *Maktens samvittighet: om politikk, styring og dilemmaer i velferdsstaten*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vike, H. (2004). *Velferd uten grenser: den norske velferdsstaten ved veiskillet*. Oslo: Akribe.
- Warming Nielsen, H. (2001). *Børn i medvind og modvind: en relationel analyse af børns livtag med livet i det refleksivt moderne*. PhD-avhandling: Institut for Samfundsvidenskab og Erhvervsøkonomi, Roskilde Universitetscenter.
- Waterworth, S. (2003). Temporal Reference Frameworks and Nurses' Work Organization. *Time and Society*, 12 (1): 41-54.
- Winsvold, A. & Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Oslo: NOVA.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Wright, S. (2005). Processes of Social Transformation: An anthropology of English higher education policy. I: Krejsler, J., Kryger, N. & Milner, J. (red.) *Pædagogisk Antropologi – et fag i tilblivelse*, s. 1-26. København: Danmarks pædagogiske Universitets Forlag.
- Øksnes, M. (2008). Lekens ontologiske betydning hos Hans-Georg Gadamer: dialog, fest og dannelse. *BARN*, 26 (3): 75-88.
- Østrem, S. (2007). Barnehagen som læringsarena. Realisering av tanken om anerkjennelse. *Nordisk pedagogikk*, 27 (3): 277-290.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009a). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Østrem, S., Johansson, J.-E. & Greve, A. (2009b). *Kartlegging av barn*. Oslo: Aftenposten. Tilgjengelig fra: <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article3126976.ece> (publisert 17.06.09).
- Åberg, A., Lenz Taguchi, H. & Manger, A. (2006). *Lyttende pedagogikk: etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforl.
- Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Åm, E. (1991). *Japansk barnehage: vindu mot en fremmed kultur*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Godkjenning av prosjektet hos personvernombudet (NSD)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Monica Seland
Norsk senter for barneforskning
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 29.12.2005

Vår ref: 200502084 KH /RH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.12.2005. Meldingen gjelder prosjekt:

13829

Det moderne barn og den fleksible barnehagen

Behandlingsansvarlig

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, ved institusjonens overste leder

Daglig ansvarlig

Monica Seland

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres slik det er beskrevet i vedlagte prosjektvurdering. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/register/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2008, rette en henvendelse angående status for behandling av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Atle Alvheim


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uia.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svanva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg 2: Brev til ansatte i barnehagen

Til ansatte i barnehagen

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt

Norsk senter for barneforskning (NOSEB), i samarbeid med Institutt for sosiologi og statsvitenskap, NTNU, er i gang med et tverrfaglig forskningsprosjekt med tittelen *Det moderne barn og det fleksible arbeidsmarked: Institusjonalisering og individualisering av barn i lys av endringer i velferdsstaten*. Prosjektledere for prosjektet som finansieres av Norges Forskningsråd, er leder ved Norsk senter for barneforskning, Anne Trine Kjørholt og professor Jens Qvortrup.

Innenfor dette prosjektet skal jeg gjøre et doktorgradsarbeid med arbeidstittelen *Det moderne barn og den fleksible barnehagen*. Arbeidet mitt startet opp [dato slettet], og skal etter planen avsluttes sommeren 2008. Som en del av dette arbeidet ønsker jeg å gjennomføre et feltarbeid i deres barnehage, periodevis i løpet av [dato slettet] for å lære om barnehagens hverdagsliv. Anne Trine Kjørholt er min veileder i dette prosjektet.

Prosjektet skal handle om hverdagslivet i en barnehage etter de siste årenes innføring av ulike tiltak for å øke fleksibiliteten og brukertilpasningen, og hvor det fokuseres på barna som deltagere og brukere av barnehagen. Jeg ønsker å se hvordan dette kommer til syne i barnehagens hverdag, og lytte til barnas og de ansattes refleksjoner rundt dette. Jeg har et ønske om å lære av barn og voksne for slik å få kunnskap om livet i barnehagen fra deres ståsted, men prosjektet vil fokusere mer på organisering, situasjoner og hendelser enn på enkeltpersoner. De norske barnehagene har tradisjonelt vært organisert i små enheter og med faste voksne og barn innenfor avdelinger, og en styrer for hvert barnehagehus. Det kan se ut som om dette i dag holder på å endres, bl.a. gjennom at flere barnehager får samme styrer, og at avdelingene åpnes opp til baser. Dette vil være et fokus i prosjektet, og barnehagen deres ser ut til å kunne være et eksempel på hvordan dette gjøres i dag. Det finnes lite oppdatert forskning på området, så derfor vil det være viktig å øke kunnskapen om disse fenomenene.

Feltarbeid i barnehager har etter hvert blitt en anerkjent metode for å utvikle kunnskap om barnehagens hverdagsliv, og derfor ser jeg dette som sentralt i det prosjektet jeg skal gjennomføre. Feltarbeid innebærer deltagende observasjon, uformelle samtaler med barn og ansatte, samt innsamling av "lokale dokumenter" (som for eksempel årsplan, periodeplan, informasjonsskriv til foreldrene osv.). Jeg ønsker også å ha noen planlagte samtaler/intervju med små grupper av barn og ansatte, for å kunne få innsikt i tenkningen bak og refleksjonene rundt hverdagslivet. Jeg ønsker altså å være tilstede i barnehagens hverdagsliv, men ikke involvere meg i personalets arbeidsoppgaver og måter å gjøre ting på, og jeg vil ikke på noen måte gripe inn i det pedagogiske opplegget.

En utfordring i denne type forskningsarbeid er å få god innsikt i og forståelse for barnas og de ansattes perspektiver, så ved siden av feltnotater vil jeg bruke båndopptaker i de planlagte samtalene med barn og ansatte. Både lydband og notater vil oppbevares forsvarlig og utilgjengelig for andre. Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt, og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptak vil bli slettet og skriftlig materiale vil bli anonymisert senest ved prosjektslutt (planlagt til 31.07.08). I all skriftlig og muntlig formidling av resultater vil jeg anonymisere enkeltpersoner og kamuflere hvilken barnehage jeg har vært i.

Det vil altså si at jeg vil endre navn og andre opplysninger for å forhindre at det blir mulig å gjenkjenne enkeltpersoner.

Jeg vil følge gjeldende etiske retningslinjer og i den forbindelse være spesielt varsom i forhold til barna. Jeg kan opplyse om at prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, som har til oppgave å ivareta personvern og etikk i forskning.

Min bakgrunn er som førskolelærer med flere års arbeid i barnehage, og som høgskolelektor ved Dronning Mauds Minne Høgskolen.

For å kunne gjennomføre feltarbeidet trenger jeg personalets skriftlige samtykke, og jeg håper at dere er positive til denne forespørselen, og vil undertegne svarslippen nedenfor. Jeg vil fremheve at det er frivillig å delta i prosjektet, og at dere har rett til å trekke dere fra prosjektet på hvilket som helst tidspunkt uten å måtte oppgi noen grunn for dette.

Skulle dere ønske flere opplysninger kan dere kontakte meg på telefon 73 59 62 38/ 73 59 62 40, eller e-post monica.seland@svt.ntnu.no.

Med vennlig hilsen

Monica Seland
Dr.gradsstudent
Norsk senter for barneforskning (NOSEB)
NTNU, Dragvoll

Jeg har mottatt informasjon og er villig til å delta i studien *Det moderne barn og den fleksible barnehagen*, ledet av Monica Seland (Dr.gradsstudent NOSEB).

Sted/dato

Navn

Avdeling/base/hus:

Signatur

Vedlegg 3: Brev til foreldre og foresatte i barnehagen

Til foreldre og foresatte i barnehagen

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt

Norsk senter for barneforskning (NOSEB), i samarbeid med Institutt for sosiologi og statsvitenskap, NTNU, er i gang med et tverrfaglig forskningsprosjekt med tittelen *Det moderne barn og det fleksible arbeidsmarked: Institusjonalisering og individualisering av barn i lys av endringer i velferdsstaten*. Prosjektledere for prosjektet som finansieres av Norges Forskningsråd, er leder ved Norsk senter for barneforskning, Anne Trine Kjørholt og professor Jens Qvortrup.

Innenfor dette prosjektet skal jeg gjøre et doktorgradsarbeid med arbeidstittelen *Det moderne barn og den fleksible barnehagen*. Arbeidet mitt startet opp [dato slettet], og skal etter planen avsluttes sommeren 2008. Som en del av dette arbeidet ønsker jeg å gjennomføre et feltarbeid i deres barns barnehage periodevis i løpet av [dato slettet].

Prosjektet skal handle om hverdagslivet i en barnehage etter de siste årenes innføring av ulike tiltak for å øke fleksibiliteten og brukertilpasningen, og hvor det fokuseres på barna som deltagere og brukere av barnehagen, med rett til medvirkning. Prosjektet vil fokusere mer på organisering, situasjoner og hendelser enn på enkeltpersoner. De norske barnehagene har tradisjonelt vært organisert i små enheter og med faste voksne og barn innenfor avdelinger, og en styrer for hvert barnehagehus. Det kan se ut som om dette i dag holder på å endres, bl.a. gjennom at flere barnehager får samme styrer, og at avdelingene åpnes opp til baser. Dette vil være et fokus i prosjektet, og barnehagen til deres barn ser ut til å kunne være et eksempel på hvordan dette gjøres i dag. Det finnes lite oppdatert forskning på området, så derfor vil det være viktig å øke kunnskapen om disse fenomenene. Anne Trine Kjørholt er min veileder i dette prosjektet.

Feltarbeid innebærer at jeg vil delta i barnehagens hverdagsliv, men uten å involvere meg i personalets arbeidsoppgaver. Etter å ha blitt godt kjent ønsker jeg å gjennomføre noen samtaler/intervju med små grupper av barn og ansatte for å samle fortellinger fra barnehagelivet. Ved siden av feltnotater ønsker jeg å bruke båndopptaker i de planlagte samtalene med barn og ansatte. Både lydbånd og notater vil oppbevares forsvarlig og utilgjengelig for andre. Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt, og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lyddopptak vil bli slettet og skriftlig materiale vil bli anonymisert senest ved prosjektslutt (planlagt til 31.07.08). I skriftlig og muntlig formidling av resultater vil jeg anonymisere enkeltpersoner og kamuflere hvilken barnehage jeg har vært i. Det vil altså si at jeg vil endre navn og andre opplysninger for å forhindre at det blir mulig å gjenkjenne enkeltpersoner. Jeg vil følge gjeldende etiske retningslinjer og i den forbindelse være spesielt varsom i forhold til barna. Jeg kan opplyse om at prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, som har til oppgave å ivareta personvern og etikk i forskning.

Min bakgrunn er som førskolelærer med flere års arbeid i barnehage, og som høgskolelektor ved Dronning Mauds Minne Høgskolen.

For å kunne gjennomføre feltarbeidet i barnehagen trenger jeg foreldrenes/de foresattes skriftlige samtykke, og jeg håper at dere er positive til denne forespørselen, og vil undertegne svarslippen nedenfor. Jeg vil fremheve at det er frivillig å delta i prosjektet, og at dere har rett til å trekke barnet/barna deres fra prosjektet på hvilket som helst tidspunkt uten å måtte oppgi noen grunn for dette. Skulle dere ønske flere opplysninger kan dere kontakte meg på telefon 73 59 62 38/ 73 59 62 40, eller e-post: monica.seland@svt.ntnu.no.

Med vennlig hilsen

Monica Seland
Dr.gradsstudent
Norsk senter for barneforskning (NOSEB)
NTNU, Dragvoll

<http://www.svt.ntnu.no/noseb/>

Klipp her

Jeg har mottatt informasjon og gir min tillatelse til at mitt/mine barn deltar i studien *Det moderne barn og den fleksible barnehagen*, ledet av dr.gradsstudent Monica Seland (NOSEB).

Sted/dato

Barnets/barnas navn:

Avdeling/base:

1. -----

2. -----

3. -----

Foreldres/foresattes underskrift:

Vedlegg 4: Samtaleguide for de planlagte samtalene med barna

Gruppeintervju med barna. Samtaleguide.

Jeg vil starte med å fortelle om meg og mitt prosjekt i samlet gruppe med alle 5 åringene på basen. Og at de som har lyst kan gå sammen to og to, og så kan vi gå inn på et ledig rom og snakke litt sammen om barnehagen. Understreke at det er helt greit om noen ikke har lyst, det er helt frivillig. Inne på rommet vil jeg starte med å spørre om det er greit for dem om jeg tar opp det de sier på bånd, for da husker jeg det bedre. Jeg vil også understreke at de ikke trenger å fortelle meg noe som de ikke har lyst til, og at vi avslutter med en gang de ikke vil mer.

Tema 1: Avdelingsorganisert contra baseorganisert barnehage

Hjelpespørsmål:

- Fortell om noe som var artig i den forrige barnehagen du/dere gikk på
- Fortell om noe som er artig her
- Fortell om forskjeller mellom de to barnehagene

Tema 2: Spesialrommene

Hjelpespørsmål:

- Kan du/dere fortelle meg om alle rommene? Hva gjør dere i rommene?
- Hvilket rom liker du/dere best? Hvorfor?
- Hvilket rom har du/dere ikke lyst til å være i? Hvorfor ikke?
- Kan du/dere fortelle meg om Basen? Hva bruker barna å holde på med der?
- Kan du/dere velge selv *hvem* du/dere vil være sammen med inne på rommet? Kan du/dere leke med *hva* du/dere vil?
- Hva gjør de voksne når dere er på rommene? Hva tenker du/dere om det?

Tema 3: Barnemøtet

Hjelpespørsmål:

- Kan du/dere fortelle meg om Barnemøtet?
- Hva tenker du/dere om det å velge rom?
- Kan det være vanskelig å velge noen ganger?
- Er det noen ganger at du/dere ikke får være sammen med den du/dere vil i romtiden? Hva tenker du/dere om det? Hva gjør du/dere da?

Tema 4: De store gruppene og alle barna og alle de voksne

Hjelpespørsmål:

- Hva tenker du/dere om at det er så mange barn og voksne her?
- Kjenner du/dere alle barna på basen? Vet du/dere hva de heter?
- Hvem bruker du/dere mest å leke med?
- Kjenner du/dere alle de voksne på basen? På begge basene?

Vedlegg 5: Samtaleguide for de planlagte samtalene med de ansatte

Intervju/gruppeintervju med de ansatte. Samtaleguide

Jeg vil innledningsvis fortelle at jeg ønsker et intervju for å få høre dine/deres tanker omkring endringer i barnehagesektoren i Trondheim generelt, og om tanker og refleksjoner omkring innhold og organisering av hverdagslivet i denne barnehagen spesielt. Jeg ønsker også å få høre mer om din/deres egen rolle og ansvarsoppgaver. Noen av temaene jeg ønsker vi skal snakke om, har vi kanskje vært innom i uformelle samtaler tidligere, men jeg ønsker allikevel at vi kan reflektere litt rundt dette her. Jeg vil også understreke at dette er frivillig, og du/dere må ikke føle deg/dere presset til å fortelle, og vi avslutter når du/dere vil. Hvis du/dere synes det er greit, vil jeg gjerne få ta opp samtalen på bånd. Lydopptaket skal transkriberes, anonymiseres og slettes ved prosjektets slutt.

Først litt om den enkelts bakgrunn: Utdanning og yrkeserfaring.

Tema 1: Lokalt politisk nivå

Hjelpespørsmål:

- Kan du/dere fortelle meg litt om endringene i Trondheim kommune hva gjelder barnehager de siste årene? Hvordan opplever du/dere dette?
- Hvilke utfordringer opplever du/dere ligger i dette?
- Ledelsens rolle, ansvar og oppgaver?
- Baseleders rolle, ansvar og oppgaver?
- Assistentenes rolle, ansvar og oppgaver?
- På hvilken måte har disse endringene forandret barnehagehverdagen for barna? Hva er annerledes nå? Fortell.
- Har du/dere noen fortellinger/eksempler som kan synliggjøre disse endringene?

Tema 2: Baseorganisering og spesialrom

Hjelpespørsmål:

- Kan du/dere fortelle meg litt om ideen bak den nye måten å organisere barna på i større grupper/baser?
- Hvordan opplever du/dere at dette fungerer? For barna? For dere ansatte?
- Sykefravær og vikarer. Hva kjennetegner dager med lite folk på jobb, eller mange vikarer? Kan du/dere gi noen eksempler på hva som kan bli annerledes på slike dager?
- Spesialrom: kan du/dere fortelle litt om deres opplevelser og erfaringer?
- Fleksibilitet, struktur, tid, dagsrytme? Hvordan oppleves dette?
- Har du/dere noen fortellinger/eksempler som kan synliggjøre disse endringene?

Tema 3: Barnemøtet og romtiden

Hjelpespørsmål:

- Hva er ideen bak Barnemøtet?
- Hva tenker du/dere om barnas muligheter til medvirkning i barnehagen?
- Hvordan ønsker du/dere at rommene skal brukes? Opplever du/dere at det fungerer slik i dag? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Jeg har hørt at dere snakker om at barna trenger ”opplæring” i bruk av rommene. Kan du/dere fortelle litt mer om det?
- Jeg har hørt dere planlegge ulike prosjekt på rommene etter jul. Hva er tanken bak dette?
- Jeg har forstått det slik at dere ønsker at barna skal rullere rundt på alle rommene. Kan du/dere si litt mer om det?

Tema 4: Visjoner:

- Hva ønsker du/dere skal prege denne barnehagen fremover?
- Hva vil du/dere prioritere i årene som kommer?